DOCUMENT RESUME

ED 216 513 FL 012 864

| | |
|---|---|
| AUTHOR | Perez, Marcel |
| TITLE | Methodologie de la classe de conversation: Vers un enseignement de la competence a communiquer. (Methodology of the Conversation Class: Toward Education in Communicative Competence). |
| INSTITUTION | Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism. |
| REPORT NO | ICRB-B-110; ISBN-2-89219-112-2 |
| PUB DATE | 82 |
| NOTE | 274p.; M.A. Thesis, Universite de Montreal. |
| LANGUAGE | French |
| EDRS PRICE | MF01/PC11 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | Class Activities; Classroom Techniques; College Second Language Programs; *Communicative Competence (Languages); *Conversational Language Courses; Foreign Countries; *French; Higher Education; *Second Language Instruction; *Teaching Methods; Testing |
| IDENTIFIERS | Quebec |

ABSTRACT

This study presents a model for teaching a French conversation course on the college level. The research is based on French language classes in Quebec general education and professional colleges (CEGEP). The first part states the problem, examines several programs, describes the organization of the conversation classes, presents several language learning theories, and applies them to the conversation class. The second part outlines a methodology and develops each part of it. An attempt is made to find solutions to problems related to the selection and presentation of content, and the organization and conduct of classes. Insights from group dynamics and adult education methods are brought to bear upon the various methods and activities presented, with reference to determined learning objectives. The activities have to do with students' preparation for communication activities that allow the student to reinforce the expressions, vocabulary and techniques for effecting communicative acts which were learned during the preparatory phase, and activities to improve communicative competence, such as correction of errors, grammar, listening comprehension exercises, and pronunciation exercises. A final part outlines the problem of evaluation and gives some references that may be useful to the teacher. (AMH)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

ED216513

Marcel Perez

# Méthodologie de la classe de conversation: Vers un enseignement de la compétence à communiquer

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

ICRB

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL012 864

Publication B-110

1982
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

*Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du Ministère de l'Education du Québec et une contribution du Secrétariat d'Etat du Canada pour son programme de publication.*

*The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.*

© 1982 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME
*Tous droits réservés.* *Imprimé au Canada*
Dépôt légal (Québec) 1er trimestre 1982
ISBN 2-89219-112-2

TABLE DES MATIERES


Sommaire..... v

Introduction..... 1

Première partie: La classe de conversation: le problème, l'apport de la didactique des langues, des éléments de solution..... 6

1. Le problème des classes de conversation..... 7

1.1 Profil de l'étudiant..... 7
1.1.1 L'âge..... 7
1.1.2 Les antécédents en langue seconde..... 8
1.1.3 Les compétences des étudiants..... 8
1.1.4 Les attitudes et les motivations..... 11
1.1.5 Les attentes des étudiants..... 12

1.2 Les programmes..... 13
1.2.1 Les programmes d'études des collèges du Québec..... 13
1.2.2 Les programmes de français langue seconde dans les collèges anglophones du Québec..... 14

1.3 Les cours de conversation..... 16
1.3.1 La création des cours de conversation..... 16
1.3.2 L'organisation des cours..... 18
1.3.3 Constatations..... 23

2. Les fondements de la classe de conversation..... 26

2.1 Les courants contemporains de l'enseignement des langues..... 26
2.1.1 Introduction..... 26
2.1.2 La naissance de l'approche audio-orale..... 26
2.1.3 La réaction..... 30
2.1.4 Les tendances actuelles..... 36

2.2 Applications à la classe de conversation..... 45
2.2.1 Remarques préliminaires..... 45
2.2.2 Quelques principes de base..... 46

Deuxième partie: Ebauche d'une méthodologie de la classe de conversation... 55

3. Les contenus de cours..... 56

3.1 Introduction..... 56

3.2 La présentation des objectifs..... 56

3.3 Connaître l'étudiant..... 58

3.4 La variété des contenus et leur caractère authentique..... 68

3.5 Le problème de la gradation de la présentation..... 71
3.5.1 La présentation des contenus..... 71
3.5.2 La progression entre le cours 433 et le cours 913..... 72

4. L'animation et l'organisation des classes ..... 73

4.1 Introduction ..... 73

4.2 La nécessité du travail en groupes restreints ..... 73

4.3 Le groupe de conversation vu à la lumière des domaines de la dynamique des groupes ..... 76
4.3.1 Les différents types de groupes ..... 76
4.3.2 Le groupe en classe de conversation ..... 77
4.3.3 La taille du groupe ..... 77
4.3.4 Structure de la communication au sein des groupes ..... 79

4.4 L'organisation des classes ..... 82
4.4.1 Les lieux de réunion ..... 82
4.4.2 La constitution des groupes ..... 82
4.4.3 L'information ..... 87
4.4.4 Au sujet de la performance ..... 88

4.5 L'animation des groupes ..... 90
4.5.1 La levée des obstacles à la communication ..... 90
4.5.2 La place de la correction ..... 98

5. Les activités pédagogiques ..... 102

5.1 Activités de préparation à la communication ..... 102
5.1.1 Notre conception de la phase de préparation ..... 102
5.1.2 Les activités de sensibilisation ..... 106
5.1.3 Les activités d'apprentissage de divers types d'actes de communication ..... 116

5.2 Activités de communication ..... 122
5.2.1 La discussion ..... 123
5.2.2 Le débat ..... 129
5.2.3 L'entrevue ..... 132
5.2.4 L'enquête ..... 135
5.2.5 L'étude et la résolution de problèmes ..... 138
5.2.6 La présentation de réalisations ..... 148
5.2.7 La mise en situation ..... 150
5.2.8 Les jeux ..... 159
5.2.9 Les activités récréatives et culturelles ..... 161
5.2.10 Découverte et exploitation de documents divers ..... 164

5.3 Les activités de perfectionnement ..... 174
5.3.1 Le relevé des erreurs ..... 174
5.3.2 La grammaire ..... 175
5.3.3 La compréhension auditive ..... 176
5.3.4 La prononciation ..... 176

5.4 Conclusion ..... 177

6. Les techniques d'évaluation ..... 178

6.1 L'évaluation de la compétence à communiquer ..... 178

6.2 L'évaluation de l'enseignement ..... 182

Conclusion..... 183

Remerciements..... 185

Bibliographie des ouvrages cités..... 186

Bibliographie des ouvrages consultés non cités..... 198

Appendice 1: Quelques sujets de conversation..... 203

Appendice 2: Rapport sur le cours de prononciation donné à titre expérimental à Vanier - Snowdon..... 204

Appendice 3: La technique de l'entrevue au Foreign Service Institute..... 230

Appendice 4: L'évaluation de la compétence à communiquer (Savignon, 1972a:82-93)..... 237

Appendice 5: Questionnaire d'évaluation des cours..... 240

Appendice 6: Références utiles..... 250

## SOMMAIRE

De par sa nature même le cours de conversation est un sujet d'actualité. Il s'inscrit dans la tendance actuelle de didactique des langues qui veut qu'on donne la plus grande importance à la compétence à communiquer à la création linguistique spontanée et à la réutilisation dans de nouveaux contextes authentiques d'éléments déjà connus.

Mais le cours de conversation a toujours été un cours difficile à organiser et à donner : ses méthodes ne ressemblent guère à celles des autres cours de langue, ses techniques sont très diverses et on doit les emprunter souvent à des domaines étrangers à l'enseignement des langues.

Beaucoup d'efforts ont été consacrés ces dernières années à l'amélioration de tels cours. Cependant, il reste encore beaucoup à faire.

Un regard critique sur les cours de conversation française dispensés actuellement dans les collèges anglais du Québec nous a permis d'identifier les problèmes que pose la classe de conversation.

En nous basant sur notre expérience de l'enseignement, sur les diverses études faites sur la classe de conversation, sur les tendances nouvelles de l'enseignement des langues et sur divers domaines tels que la psychologie des groupes, l'animation, la pédagogie des adultes, nous avons tenté de trouver des éléments de solution à ces problèmes. Ce faisant nous avons esquissé une méthodologie de la classe de conversation qui devrait donner plus d'efficacité à notre enseignement. Le résultat obtenu, loin d'être exclusif à la classe de conversation, devrait pouvoir servir de point de départ à toute tentative d'enseignement en vue du développement de la compétence à communiquer des étudiants en langue.

# INTRODUCTION

De tous les problèmes rencontrés en didactique des langues il en est un qui a retenu notre attention d'une manière particulière : celui posé par l'élaboration des cours de conversation.

On sait que dans toute série de cours de langue offerts par une institution figurent généralement des cours de conversation qui sont dispensés la plupart du temps au niveau avancé.

La présence de cours spécialement réservés à la conversation pourrait faire croire que les autres cours de la série sont consacrés à d'autres aspects que celui de la communication verbale. En réalité ces autres cours se donnent aussi pour but l'expression orale dans la langue seconde, mais les conditions dans lesquelles ils se donnent, et les méthodes qui y ont cours ne permettent pas toujours l'atteinte de l'objectif fixé.

Ainsi, on rencontre souvent des étudiants qui ont suivi de très nombreux cours de langues et qui, s'ils ont maîtrisé à un degré moyennement satisfaisant la grammaire française, ne sont pas capables de s'exprimer oralement lorsqu'ils sont placés en situation de communication.

Stern (1973:280) disait à ce sujet :

> It has frequently been noted by many observers... that the learning of the formal features of a language does not readily transfer to functional use. Someone who has studied a language diligently for many years often finds to his disappointment that he cannot understand or express himself adequately in real life situation.

Les résultats obtenus dans les classes de langue sont en effet loin de ce qu'on avait un moment espéré qu'ils seraient. On sait qu'à l'avènement de l'audio-oral, au début des années soixante, on était certain que cette méthode bâtie sur des théories scientifiques alors en plein essor, les sciences du comportement, serait la clef du succès.

On s'aperçut plus tard que cela était loin d'être le cas.

Pour l'instant aucune méthode, qu'elle soit traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle structuro globale, monostructurale ou cognitive ne semble avoir démontré sa supériorité. (Coste:1972, 1974) (Smith:1970)

Depuis le début des années soixante-dix, l'euphorie a cédé la place au scepticisme. Le doute s'est installé parmi les praticiens de l'enseignement des langues : on se méfie des théoriciens, on ne veut même plus parler de "méthodes", on préfère parler d'"approches". On fait preuve de beaucoup d'humilité et de prudence. (Jakobovits:1970; Debyser:1973; Coste: 1972). On remarque chez certains un retour à l'isolationnisme, chez d'autres, un retour aux méthodes traditionnelles. On tente aussi de sortir de l'impasse. (Jakobovits:1970; Savignon: 1972a; Coste:1974; Roulet:1973, 1974). Des chemins semblent s'esquisser ici et là, même si des bases solides semblent manquer.

Ainsi de plus en plus, on tend à redonner à l'aspect "communication" d'une langue vivante, la place qu'il n'aurait jamais dû perdre. On sait cependant que les bases théoriques nous manquent dans ce domaine. Il semble que nous ayons besoin de certains outils tels que des descriptions de la langue en tant qu'instrument de communication : la langue en fonction (voir Roulet:1973; Jakobovits et Gordon: 1974; Bilodeau:1976). Et si on peut espérer que d'ici quelques années on aura élaboré de tels outils, nous n'en devons pas moins, pour le moment, nous contenter de notre expérience et des descriptions actuellement disponibles pour faire nos choix pédagogiques.

Le professeur de langue est en effet tributaire des théoriciens de l'apprentissage et des théoriciens du langage. Il est donc, en quelque sorte, à leur merci. Et cependant, c'est lui qui doit assurer l'enseignement et il ne peut pas attendre que les spécialistes aient trouvé la solution idéale pour agir.

Ceci dit, il ne peut, non plus, fermer les yeux et rejeter en bloc tout ce qu'on lui présente. Il devra donc s'appuyer sur son expérience de l'enseignement, et aussi sur les données nouvelles de l'enseignement des langues. Mais il s'apercevra vite que l'enseignement des langues est le point de rencontre de plusieurs disciplines : le langage étant une expérience humaine au cours de laquelle des individus entrent en relation et agissent les uns sur les autres (voir Richterich:

1975; Roulet:1974; Jakobovits et Gordon:1974); il devra s'il veut mettre toutes les chances de son côté, se tourner vers d'autres domaines tels que la psychologie des groupes, les relations humaines, l'andragogie.

Le professeur de langue se trouve donc en pleine période de remise en question des méthodes employées jusqu'ici et de recherche de solutions aux problèmes qu'il rencontre dans son enseignement.

Un jour donc on peut espérer que les cours de langues auront été transformés de telle sorte qu'on n'aura plus besoin d'avoir recours à des classes spécialement consacrées à la conversation pour permettre aux étudiants de maîtriser la langue seconde. Ces cours auront pour but l'enseignement de la langue en tant qu'instrument de communication, et on y emploiera des moyens qui permettront vraiment d'atteindre cet objectif.

En attendant, les cours de conversation doivent être maintenus car ils répondent à un besoin évident et ils doivent retenir toute notre attention.

En effet, on sait que les cours de conversation sont des cours très difficiles à organiser et très difficiles à dispenser. Peut-être parce qu'on manque de bases théoriques comme nous l'avons dit, mais aussi parce que le professeur est mal préparé pour donner un tel cours. Privé de tout recours à une méthode monolithique toute faite, il doit tout inventer.

Dans les collèges anglophones du Québec, le cours de conversation de français a été créé en 1970 pour répondre aux besoins qu'on sait. Depuis cette date, il a été remanié, transformé et considérablement amélioré. Il a donné lieu à de nombreuses expériences, à de nombreux travaux réalisés dans diverses institutions du Québec. Nous y avons personnellement consacré beaucoup de temps et d'efforts.

Aujourd'hui nous sentons le besoin de faire le point sur la situation et de tenter, en nous basant sur notre expérience ainsi que sur les données de l'enseignement des langues et des domaines connexes, d'améliorer encore ce type de cours en lui donnant plus de rigueur et plus d'efficacité. Nous proposerons au professeur de conversation un modèle d'enseignement sur lequel il pourra se baser pour élaborer ses cours, et une source unique d'information qui, nous l'espérons, lui permettra de mieux affronter les divers problèmes qu'il rencontrera dans son enseignement.

Dans la première partie de notre travail, nous poserons donc le problème qui nous préoccupe en faisant un examen critique des méthodologies employées actuellement dans les cours de conversation dispensés dans les collèges : après avoir décrit le type d'étudiants qui peuplent nos cours, leurs besoins, et les cours que nous avons mis sur pied pour répondre à ces besoins, nous ferons un certain nombre de constatations au sujet de cet enseignement.

Pour replacer le cours de conversation dans le contexte plus général de l'enseignement des langues, nous passerons ensuite en revue les grand évènements qui ont marqué ce dernier quart de siècle. Nous espérons ainsi trouver dans les courants actuels de la didactique des langues des éléments sur lesquels nous pourrons nous baser pour résoudre les problèmes soulevés.

Nous serons alors en mesure d'énoncer brièvement quelques principes qui nous serviront de cadre et à partir desquels nous pourrons ébaucher une méthodologie de la classe de conversation.

Dans la deuxième partie de notre mémoire nous développerons chaque aspect de la méthodologie. Dans un premier temps nous tenterons de trouver des solutions aux différents problèmes que posent la sélection et la gradation de contenu de cours qui soient appropriés aux objectifs de la classe de conversation, puis nous traiterons de l'importante question de l'organisation et de l'animation des classes. En ce qui concerne ce dernier point, nous tâcherons de voir dans quelle mesure les études faites sur les phénomènes de groupes, ainsi que les données de la pédagogie des adultes pourront nous éclairer.

Nous proposerons alors divers types d'activités pédagogiques qui devraient permettre d'atteindre les objectifs d'enseignement que nous aurons fixés.

Enfin, pour terminer, nous aborderons, sans le traiter vraiment, le problème de l'évaluation de la compétence à communiquer. Nous nous contenterons de donner certaines indications et certaines références qui pourront être utiles au professeur.

Ce mémoire a donc pour but premier d'améliorer les cours de conversation que nous dispensons.

Mais la nature même du cours de conversation, ses objectifs, et les moyens qu'il se donne, en font un champ

d'expérimentation privilégié de certaines techniques d'animation et d'enseignement qui devraient avoir leur place dans tout cours de langue.

Tenter d'améliorer l'enseignement dispensé dans nos classes de conversation, c'est donc indirectement, contribuer au renouvellement de la méthodologie de tout cours de langue qui vise à développer chez l'étudiant la compétence à communiquer dans une langue seconde.

Dans ce sens, ce mémoire, en voulant résoudre un problème qu'on pourrait croire bien limité, s'inscrit parfaitement dans les tendances actuelles de la didactique des langues. Il est donc conforme aux préoccupations des Sciences de l'éducation.

# PREMIERE PARTIE

La classe de conversation : le problème —
l'apport de la didactique des langues secondes —
des éléments de solution.

# 1. LE PROBLEME DES CLASSES DE CONVERSATION

Dans ce premier chapitre nous ferons la description du type d'étudiants qui fréquentent les cours de français langue seconde au niveau collégial, ainsi que celle des programmes que le Comité provincial de coordination du Québec a mis sur pied pour répondre aux besoins de ces étudiants, et enfin celle des cours de conversation tels qu'ils existent à l'heure actuelle dans le réseau des collèges d'enseignement général et professionnel du Québec (cegep).

A partir de ces données, nous tâcherons d'identifier les aspects problématiques de l'enseignement dispensé.

Pour entreprendre ces descriptions nous nous sommes basé la plupart du temps sur des rapports établis à partir de la consultation des départements de français des collèges, sur des compte rendus d'ateliers d'animation pédagogique organisés par le Comité provincial des programmes, et sur les propos recueillis lors de diverses réunions de ce comité au cours des cinq dernières années.

Les chiffres que nous avançons parfois ont été obtenus par le biais d'enquêtes auprès des représentants des collèges au comité provincial. Nous pourrons donc nous y fier étant donné l'usage que l'on veut en faire. Nos sources seront toujours indiquées et on pourra y accéder en s'adressant au coordonnateur provincial des programmes de français langue seconde au collégial.

## 1.1 Profil de l'étudiant

### 1.1.1 L'âge

Les étudiants qui peuplent les cours viennent en général de terminer leurs études secondaires dans les écoles anglaises. Ils ont entre seize et dix-huit ans et sont inscrits en première, deuxième, ou troisième année d'études collégiales. Certains cependant ont déjà exercé un métier et reprennent leurs études afin de se perfectionner. Ces derniers ne représentent qu'une faible proportion de la population étudiante mais on remarque que leur nombre s'accroît légèrement d'année en année.

### 1.1.2 Les antécédents en langue seconde

La majeure partie des étudiants provenant des écoles secondaires ont donc étudié le français pendant plusieurs années. Ils ont passé leurs examens de français en dixième et en onzième année avec plus ou moins de succès.

Selon la note qu'ils ont obtenue à ces examens, celles qu'ils ont reçues en classe lors de leur onzième année d'études, et les résultats obtenus aux tests de classement que certains collèges emploient (en particulier le Test Laval, 1971) ou ceux obtenus lors de l'entrevue orale que d'autres collèges font passer le jour de l'inscription, les étudiants sont classés dans l'une des catégories suivantes :

niveau intermédiaire I
niveau intermédiaire II
niveau intermédiaire III
niveau intermédiaire IV
niveau avancé

Une description rapide des compétences des étudiants appartenant à ces différents niveaux s'impose.

### 1.1.3 Les compétences des étudiants

#### a) Les étudiants des niveaux intermédiaire I et intermédiaire II

Ce sont ceux qu'on appelle aussi les faux débutants. Après plusieurs années d'études ils ont encore d'énormes difficultés, surtout sur le plan de la compréhension auditive, de l'expression écrite et de l'expression orale. Leur compréhension de l'écrit pose moins de problèmes.

#### b) Les étudiants du niveau intermédiaire III

Ils ont, dans une moindre mesure le même type de problèmes que les étudiants précédents. Leur expression écrite et leur compréhension auditive sont meilleures. Leur expression orale est à peine meilleure.

#### c) Les étudiants du niveau intermédiaire IV

Nous examinerons d'un peu plus près cette catégorie d'étudiants car c'est à ce niveau qu'a été tentée l'expérience

des cours de conversation.

Ils ont une bonne compréhension de l'écrit. Leur compréhension auditive, tout en étant supérieure à celle des étudiants des autres catégories, présente encore de sérieux problèmes : ils sont incapables de comprendre une conversation tenue à un débit normal. Leur expression écrite est moyenne et leur expression orale est à peine meilleure que celle des étudiants du niveau précédent.

En ce qui concerne ce dernier aspect de leur compétence en français nous tenons à être plus précis :

Leur *prononciation* est généralement moyenne mais dans vingt pour cent des cas, elle est très mauvaise et le sens du message est souvent altéré par l'erreur.

Leur *élocution* est généralement lente et hésitante.

La *grammaticalité* de leur expression est en général moyennement satisfaisante.

Ils n'ont aucune *spontanéité* dans l'expression.

Leur maîtrise des *expressions idiomatiques* et la disponibilité de leur *vocabulaire* est moyenne.

L'aspect *non-verbal* de l'expression est totalement absent.

Ils utilisent la langue sans *expressivité*, d'une manière neutre, ne maîtrisant que certains schèmes intonatoires simples tels que les formes interrogatives, et méconnaissent totalement les moyens d'exprimer les sentiments.

Ils parlent une langue aseptisée, momifiée, dépourvue de vie.

En somme on pourrait dire de ces étudiants qu'ils ont une connaissance passive de la langue : ils ont une assez bonne connaissance de la grammaire mais ils ne savent pas se servir de cette connaissance dans des situations de communication. Ils savent beaucoup de choses au sujet de la langue, mais ne savent par communiquer dans cette langue.

Nous devons introduire ici deux concepts qui nous seront utiles par la suite et qui viendront éclairer cette partie de notre description.

Il s'agit des concepts de *compétence linguistique* et de *compétence à communiquer*.

Dans le chapitre I de *Communicative Competence : An Experiment in Foreign-Language Teaching*, Sandra J. Savignon (1972a:8) compare ces deux types de compétences :

> The latter /linguistic competence/ may be defined as the mastery of the sound system and basic structural patterns of language. It is typically measured by discrete-point tests consisting of discrete or separate measures of achievement in terms of the elements of language : pronunciation, grammar and vocabulary. *Communicative competence* may be defined as the ability to function in a truly communicative setting - that is, in a dynamic exchange in which *linguistic competence* must adapt itself to the total information input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors.

Ainsi on dira des étudiants du niveau intermédiaire IV qu'ils ont acquis un certain degré de compétence linguistique, mais que leur compétence à communiquer est faible.

Ils sont capables d'utiliser les éléments de langue qu'ils ont appris dans des contextes restreints, tels que les exercices structuraux ou les exercices de conversation dirigée, où peu de liberté est laissée à l'étudiant et où on en reste au stade d'une pseudo-communication (voir Rivers, 1972:22-23).

S'ils sont relativement à l'aise dans ces exercices de manipulation, ils sont incapables, par contre, de prendre l'initiative d'un acte de communication. Il y a donc chez eux peu de spontanéité.

Ainsi, un étudiant pourra par exemple relater ce qu'il a fait dans la journée, le vocabulaire étant connu, l'emploi du temps étant à peu près maîtrisé, et la situation étant celle où il doit donner une information bien déterminée,pré-existante, objective. Il sera cependant incapable de se comporter

adéquatement dans une situation qui demande plus de créativité dans la langue seconde, et où il lui faudra entrer en communication avec plusieurs interlocuteurs. Son degré d'autonomie est donc faible.

d) Les étudiants du niveau avancé

Ceux-là ont atteint un degré plus avancé de compétence linguistique et une certaine compétence à communiquer. Ils ont cependant encore certains types de problèmes bien particuliers, en expression écrite par exemple et en expression orale.

1.1.4 Les attitudes et les motivations

Nous savons depuis les études de Lambert et Gardner (1972) que l'attitude et la motivation peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Denis Girard (1974:36) reproduit le tableau suivant que Jakobovits (1970:98) a établi à partir des travaux de Carroll (1965), Carroll et Sapon (1959), Flaugher (1967), Gardner et Lambert (1965), Pimsleur, Sundland et McIntyre (1964) et qui attribue un certain pourcentage aux facteurs qui entrent ~~en~~ jeu dans ce type d'apprentissage :

| | |
|---|---|
| Aptitude ..... | 33% |
| Intelligence ..... | 20% |
| Persévérance ou motivation .... | 33% |
| Autres facteurs ..... | 14% |

Nous pouvons voir que la motivation a autant d'importance que l'aptitude à l'apprentissage des langues. C'est pourquoi nous devons nous poser la question :

Est-ce que les étudiants sont motivés à l'égard de l'apprentissage du français?

Nous serions tentés, de prime abord, de simplifier le problème en prenant pour acquis qu'ils le sont puisqu'au niveau collégial le français n'est plus une matière obligatoire et qu'ils ont choisi librement de prendre ces cours. Et puisque, comme le dit A. Rigault (1967:108) : "La motivation peut commencer dès qu'il y a choix", nous pourrions en rester là. Mais la question n'est pas si simple que cela et elle mérite plus d'attention de notre part. Nous devrons donc y revenir en temps opportun.

En attendant, nous ferons tout de même une remarque importante. Tous les professeurs s'accordent pour dire que les étudiants ont peur. Ils ont peur de mal parler. Cette peur les paralyse et est certainement un des facteurs qui les empêchent de s'exprimer librement.

### 1.1.5 Les attentes des étudiants

Depuis 1970, dans les collèges anglophones, la demande de cours visant à développer la compréhension auditive et l'expression orale a été en s'accroissant.

Au niveau intermédiaire III et IV, les étudiants ont le choix entre trois types de cours :

a) visant à développer la compréhension auditive et l'expression orale

b) visant à développer l'expression écrite

c) visant à développer la compréhension auditive, l'expression orale et l'expression écrite.

Une enquête menée par le Comité provincial de la coordination des programmes de français langue seconde au niveau collégial, en janvier 1975, auprès des départements de français des principaux collèges anglophones de la province, indiquait pour un total de 157 sections de niveau intermédiaire III et IV offertes au cours de l'année scolaire 1974-1975, les proportions suivantes :

a) cours portant sur l'oral : 96 sections

b) cours portant sur l'écrit : 25 sections

c) cours portant aussi bien sur l'oral que sur l'écrit : 36 sections

(Pérez M., 1975)

Il faut noter que les cours sont offerts selon la demande des étudiants et que le nombre de sections est déterminé après les inscriptions.

On remarque ainsi une grande demande pour les cours visant à améliorer la compréhension auditive et l'expression orale en français.

Nous venons de décrire les différents types d'étudiants en langue que nous rencontrons dans les collèges anglophones du Québec. Il nous faut maintenant décrire les programmes de français que nous leur offrons et en particulier, les cours de conversation, qui font l'objet de ce mémoire.

Nous commencerons cependant, afin de mieux connaître ces étudiants, par dire quelques mots au sujet des programmes d'études collégiales dans lesquels ils sont inscrits.

## 1.2 Les programmes

### 1.2.1 Les programmes d'études des collèges du Québec

Les programmes d'études établis par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Education s'adressent à deux types d'étudiants : les étudiants qui se destinent à des études universitaires (programme de deux ans) et ceux qui veulent apprendre un métier (programme de deux ou trois ans selon la spécialité choisie).

Les étudiants du secteur préuniversitaire peuvent choisir leur concentration dans l'une des trois catégories suivantes : Sciences, Sciences humaines, Arts et lettres. Ils doivent suivre en plus des douze cours de leur champ de concentration, quatre cours complémentaires choisis dans un autre champ de concentration que le leur, et des cours obligatoires de langue maternelle, de philosophie et d'éducation physique.

Ces étudiants peuvent choisir de prendre des cours de langue soit en tant que discipline faisant partie de leur champ de concentration, soit comme cours complémentaires.

Les étudiants du secteur professionnel ont par contre très peu de latitude. Leur programme est imposé tel quel. Un certain nombre de cours complémentaires sont laissés au choix de l'étudiant. Ils peuvent alors prendre des cours de langue. On remarque depuis quelques années la création dans de nombreux collèges, de cours de français spécialisés au niveau intermédiaire conçus pour permettre à ce type d'étudiants d'acquérir une certaine maîtrise du français en tant que langue de travail dans leur spécialité. Ainsi des cours sont offerts aux futures infirmières et secrétaires ainsi qu'aux étudiants en architecture, en

administration, en sciences naturelles et en technique des loisirs.

Nous tenons à préciser que ce mémoire ne porte pas sur ce dernier type de cours mais plutôt l'enseignement non spécialisé dispensé aux étudiants du secteur préuniversitaire.

### 1.2.2 Les programmes de français langue seconde dans les collèges anglophones du Québec

Le programme cadre a été créé en 1970. Il est publié dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* dont une version revisée paraît chaque année. Le programme cadre de langue est mis à jour chaque année par le Comité provincial de coordination des programmes composé d'un représentant de chaque collège (ou de chaque campus lorsqu'il s'agit de collèges régionaux) et d'un coordonnateur provincial élu tous les trois ans par les membres du comité, et dont le nom est soumis à l'approbation de la direction des études collégiales du ministère de l'Education.

Voici la dernière version des objectifs du programme cadre telle qu'elle apparaîtra dans les Cahiers de l'enseignement collégial 1977-1978 :

> Le but principal des cours de la série française langue seconde est d'amener l'étudiant à un niveau de connaissance de la langue qui lui permette de vivre en français au Québec, quelle que soit son orientation.
>
> A partir de l'acquisition des quatre habiletés linguistiques : comprendre, parler, lire, écrire, l'apprentissage s'échelonne sur plusieurs niveaux pour aboutir, par l'étude de la culture, de la civilisation et de la littérature, non seulement à la maîtrise de la langue seconde comme outil de communication, mais encore à une bonne connaissance du milieu dans lequel elle est parlée.
> (Cahiers de l'enseignement collégial, 1977)

Nous tenons à reproduire ici le texte qui définit les différents niveaux :

> La population anglophone qui fréquente les CEGEP se divise en trois niveaux :

a) Elémentaire - Ces étudiants, en nombre très restreint viennent des autres provinces canadiennes ou de pays étrangers et n'ont jamais étudié le français. Une série distincte de cours s'étalant sur quatre sessions leur est réservée. Ce sont les cours 102 à 402.

b) Intermédiaire - Nous retrouvons ici la grande majorité des étudiants qui arrivent des high schools, munis de leurs diplômes de fin d'études secondaires. Ils ont acquis, à des degrés divers une certaine maîtrise de la langue : la compréhension et l'expression écrite demeurent dans la plupart des cas, nettement supérieures à la compréhension auditive et à l'expression orale.

Le programme des cours est conçu de manière à permettre aux étudiants de cette catégorie de combler leurs lacunes et parfaire leur formation au cours de leur scolarité. Ce sont les cours de la série 3, ou le chiffre des dizaines indique l'approche ou l'accent :

- 03 signifie que l'enseignement oral a une importance à peu près égale à l'écrit;

- 13 signifie que le contenu ou la méthode mettent l'accent sur l'oral;

- 23 signifie que le contenu ou la méthode mettent l'accent sur l'écrit.

A cette série, vient s'ajouter le cours 433 /conversation/ destiné à entraîner les étudiants à la communication verbale en situation de groupe.

c) Avancé - Un nombre croissant d'étudiants qui arrivent au CEGEP ont déjà atteint un niveau de compétence qui leur donne immédiatement accès au niveau avancé.

La diversité de leur provenance, de leur formation et de leur orientation, engendre des besoins et des intérêts variés. Un vaste choix de cours leur est donc proposé : ce sont les cours de la série 900. (Cahiers de l'enseignement collégial, 1977)

Ajoutons à titre d'information que d'après l'enquête de janvier 1975 auprès des départements, les niveaux se répartissent ainsi :

| | | |
|---|---|---|
| ELEMENTAIRE | : | 13 sections |
| INTERMEDIAIRE | : | 232 sections |
| AVANCE | : | 117 sections |
| | | 362 sections (Pérez M., 1975) |

## 1.3 Les cours de conversation

### 1.3.1 La création des cours de conversation

Dès 1971, les départements ont voulu répondre à la demande d'une certaine catégorie d'étudiants parmi ceux classés au niveau intermédiaire IV, qui, tout en possédant une compétence linguistique certaine, étaient incapables de s'exprimer en français d'une façon spontanée. Il semblait que si l'on donnait à ces étudiants la possibilité de se débloquer, ils pourraient atteindre rapidement à une bonne compétence à communiquer. Le Comité provincial des programmes a donc créé un cours de conversation de ~~quarante-~~cinq heures, Table ronde, dont l'objectif était le suivant :

> Ce cours s'adresse aux étudiants qui ont une bonne connaissance passive de la langue française. Il a pour objectif de les amener à une expression libre sur des sujets de tous les jours.
> (Cahiers de l'enseignement collégial, 1977)

L'année suivante le comité décidait de créer un autre cours de quarante-cinq heures qui viendrait compléter Table ronde : Echanges, dont voici l'objectif :

> Ce cours a pour but de permettre à un étudiant qui a une bonne connaissance de la langue française, d'exprimer ses idées et ses sentiments d'une manière précise, nuancée, d'évoluer au sein du groupe en utilisant une langue soignée.
> (Cahiers de l'enseignement collégial, 1977)

Les professeurs disposaient ainsi de deux cours de quarante-cinq heures pour permettre aux étudiants d'acquérir la faculté d'utiliser leur compétence linguistique.

Le premier cours était donc considéré comme un cours "choc" nécessaire pour vaincre les inhibitions des étudiants. Le second devai renforcer le travail commencé.

A ce moment-là, les départements utilisaient dans tous les autres cours intermédiaires, des méthodes audio-orales, audio-visuelles structuroglobales ou monostructurales.

En ce qui concerne les cours de conversation, on tenait à rompre avec la tradition. Partant du fait que les étudiants avaient étudié le français pendant plusieurs années à l'aide de méthodes semblables et que tout en acquérant une bonne base linguistique ils n'avaient pu parvenir à une autonomie en langue seconde, il fut décidé de ne pas s'enfermer dans le cadre d'une méthode monolithique, mais plutôt d'élaborer les cours de toutes pièces, à partir des intérêts des étudiants, des évènements locaux et internationaux, des problèmes de tous les temps, en somme, de la vie réelle.

Ainsi, on voulait donner au contenu de ces cours un cachet d'*authenticité*.

D'autre part, on voulait aussi favoriser dans ces classes des *interactions véritables* et dépasser ainsi le stade de la pseudo-communication en plaçant les étudiants dans des situations où ils ne pourraient pas ne pas communiquer entre eux.

Evidemment, il était entendu que cette communication devrait se faire avec un certain degré de qualité.

Enfin, on voulait guérir les étudiants de leur peur de parler et les *motiver* à l'étude de la langue seconde.

Dans chaque collège, ont donc été mis sur pied les premiers cours de conversation.

La première année, les professeurs ont pu mesurer à quel point l'entreprise était hasardeuse : la plupart du temps, mal préparés à ce nouveau type de cours, privés de progression linguistique pré-établie sur laquelle ils avaient l'habitude de s'appuyer dans les autres cours de langue, seuls avec une

trentaine d'étudiants à animer, il leur fallait tout inventer.

Afin de mieux faire face à ces problèmes le Comité provincial organisa une série d'ateliers pédagogiques ainsi que des rencontres avec des professeurs de l'Université McGill et plus tard du Collège Loyola, qui eux aussi tentaient des expériences du même genre. Les échanges d'idées ont permis de donner aux cours de conversation le caractère qu'ils ont aujourd'hui.

Chacun a donc travaillé dans son collège pour améliorer son cours.

En novembre 1973, au cours d'un atelier du Comité provincial, un bilan de la situation était établi (Pérez M., 1974). A partir de ce bilan, et des renseignements que nous avons recueillis auprès de nombreux professeurs, nous allons tenter rapidement de décrire ces cours de conversation.

La tâche ne sera pas facile car il n'existe pas qu'un seul type de cours de conversation. On peut dire qu'il y a autant de cours de conversation que de professeurs qui les donnent. En effet, il n'est pas rare de voir au sein du même département, des méthodes tout-à-fait différentes.

Nous rendrons compte ici des constantes, de ce qui se fait le plus, en omettant les expériences isolées, les techniques mises au point dans certains collèges qui ne se retrouvent pas dans l'ensemble du réseau. Ces expériences et ces techniques seront plus tard expliquées en détail si notre étude faite en deuxième partie de ce mémoire nous permet de conclure qu'elles valent la peine d'être adoptées.

### 1.3.2 L'organisation des cours

#### A. Organisation du cours

##### La répartition des heures de cours

Les cours se donnent à raison de trois heures par semaine réparties selon trois possibilités en blocs séparés soit d'une heure, soit d'une heure et demie, soit de deux heures, pendant quinze semaines.

Chacune des trois possibilités est aussi répandue que les autres.

Le lieu

Ces cours se donnent en général dans des salles de classe. Parfois on alterne salle de classe et salon des étudiants.

Les moniteurs

En général, on utilise des moniteurs de langue qui sont soit des étudiants de français des niveaux avancés des collèges, soit des étudiants en didactique des langues ou en traduction dans une université.

On doit noter que les collèges privés n'utilisent pas de moniteurs. Dans ce cas le nombre d'étudiants est réduit à quinze.

Il faut souligner le fait que certains départements de français des collèges publics se sont vus refuser cette année le renouvellement des budgets destinés à payer les moniteurs. Une véritable crise est en cours. L'existence des cours de conversation dans ces collèges est sérieusement menacée.

Ces cours y seront peut-être supprimés jusqu'à ce qu'on trouve une solution au problème de budget.

Dans certains collèges, les moniteurs sont formés par les professeurs aux cours d'ateliers prévus à cet effet. On leur demande de faire certaines lectures. En particulier : *La classe de conversation* de Burney et Damoiseau (1969).

Cependant, ce type de formation ne se fait pas systématiquement dans tous les collèges. Parfois on se contente d'informer le futur moniteur de ce qu'on attend de lui.

Au cours du semestre ces moniteurs restent la plupart du temps en contact permanent avec le professeur. Des réunions-bilan ont lieu parfois chaque semaine, parfois chaque mois au cours desquelles la performance de chaque étudiant est discutée.

Il faut noter que le professeur rencontre les moniteurs soit tous ensemble au cours de la même réunion, soit séparément, selon le type de rotation qu'il utilise dans ses cours (voir : l'utilisation des moniteurs).

## La formation des groupes

Quand un département utilise des moniteurs, les classes sont divisées en groupes comprenant entre huit et quinze étudiants.

Au début du semestre le professeur fait passer une entrevue à chaque étudiant dans le but d'évaluer son expression orale. Les étudiants sont ensuite classés et répartis en groupe.

On rencontre deux types de groupes :

les groupes homogènes, comprenant des étudiants de même niveau;

les groupes hétérogènes, comprenant des étudiants de niveaux différents.

Les deux types de groupes présentent des avantages et des désavantages. Le problème a longtemps été discuté en atelier sans qu'on trouve de réponse. Chacun a fait son choix et est resté sur sa position.

Certains professeurs tiennent compte du sexe des étudiants pour la formation des groupes. D'autres considèrent ce facteur négligeable.

D'autres, ayant choisi un thème à controverse pour le premier débat de l'année, demandent à chaque étudiant s'il est pour ou contre et ajoutent cette variable à celle du sexe et des niveaux.

Enfin, il y a des cas où on néglige totalement cet aspect de la question et où l'on regroupe les étudiants par ordre alphabétique.

La composition des groupes n'est jamais modifiée en cours de semestre ou très rarement.

## L'utilisation des moniteurs

Certains professeurs attribuent en permanence un moniteur à chaque groupe, et jouent eux-mêmes le rôle de moniteur

dans l'un des groupes. Aucun changement n'est apporté par la suite.

D'autres professeurs attribuent en permanence un moniteur à chaque groupe mais changent eux-mêmes de groupe chaque semaine. C'est le système appelé "rotation du professeur".

D'autres préfèrent la rotation totale des moniteurs et du professeur. Ainsi chaque groupe est animé par un moniteur différent chaque semaine, ou par le professeur. C'est la "rotation totale". Il y a une variante à cette dernière possibilité : la rotation totale se fait dans certains cas seulement une fois par mois.

Ici encore, après avoir longuement discuté des avantages et des inconvénients de chaque système, chacun est resté sur sa position.

La situation actuelle est donc celle-ci : la majeure partie des cours se donnent sans rotation, ou avec la rotation du professeur. La rotation totale est presque l'exception.

B. Le contenu des cours

Dans presque tous les cas le contenu des cours est orienté vers la vie de tous les jours et les problèmes de tous les temps.

Si les thèmes étaient au début toujours laissés au choix des étudiants on doit remarquer que de plus en plus, les professeurs proposent eux-mêmes les sujets de conversation. Ce choix est ensuite parfois négocié.

Le programme est donc constitué le plus souvent d'une série de sujets de conversation entre lesquels on intercale l'étude d'articles de journaux ou d'émissions de télévision, des sorties et des conférences.

C. La méthodologie

Les activités d'apprentissage

La plupart du temps les activités pédagogiques se résument à des débats autour d'un sujet à controverse, ou à l'exploration d'un thème.

Une préparation est censée précéder toute phase de conversation. Cette préparation est parfois simplement la communication aux étudiants du sujet de conversation de la semaine suivante, accompagné de références. On compte dans ce cas sur l'étudiant pour se préparer à participer aux débats. Parfois, on exige une courte préparation écrite : une prise de position. Dans d'autres cas, on consacre à la phase de préparation une heure sur trois. Pendant cette période, le professeur distribue des documents où le problème est posé, du vocabulaire utile, des tournures utiles et prépare avec les étudiants un plan pour traiter le sujet en question. Il leur laisse ensuite le soin de continuer à se préparer chez eux.

En plus des débats, l'exploitation d'articles de journaux en classe est très répandue. On demande aux étudiants de constituer un dossier d'articles qu'ils doivent découper chaque semaine et analyser par écrit chez eux. Une fois par semaine, en général, le groupe passe en revue les articles choisis. Des mini-débats suivent chaque présentation d'article par un étudiant.

Souvent aussi on demande aux étudiants de regarder une émission de télévision de leur choix par semaine, et d'en faire un résumé oral en groupe.

A ces activités qui sont les plus répandues doivent s'ajouter, nous l'avons dit, des expériences isolées dont il faudra parler plus tard mais qui ne sont pas systématiquement utilisées par l'ensemble du réseau.

Les techniques d'animation et de correction

Le professeur ou le moniteur sont chargés d'animer les groupes. Ils favorisent les échanges entre les étudiants et relancent les débats quand cela devient nécessaire.

On utilise plusieurs types de correction :

- la correction "au vol"
- la correction par le groupe
- le relevé des erreurs suivi d'une période de dix minutes d'explications à la fin de l'heure du cours.

Certains professeurs préfèrent ne pas corriger les étudiants.

Ici aussi les avis sont partagés et l'unanimité n'a jamais pu se faire quant aux techniques de correction.

Les techniques d'évaluation

L'étudiant passe généralement une entrevue de dix minutes en début de semestre pour faire évaluer son expression orale. Il passe en fin de semestre une autre entrevue de dix minutes. Les résultats sont comparés.

Dans certains collèges, l'étudiant est aussi évalué au cours des semaines par chaque moniteur et reçoit une note hebdomadaire sanctionnant sa participation aux débats, la qualité de son français oral et de sa préparation aux classes de conversation.

Les entrevues ne constituent pas des tests proprement dits mais sont généralement préparées par le professeur. Il s'agit de faire parler un étudiant au sujet d'un thème quelconque et d'évaluer sa performance : la grammaticalité de son expression, son débit, sa prononciation, sa spontanéité, la disponibilité de son vocabulaire.

1.3.3 Constatations

En tenant compte des objectifs des cours, de la description des étudiants et de celle de l'enseignement dispensé, il est maintenant nécessaire de faire certaines constatations d'ordre général.

Il est incontestable que le chemin parcouru depuis la création de Table ronde et d'Echange est considérable. Il est évident que ces cours se sont nettement améliorés. Il n'en reste pas moins que la situation n'est pourtant pas totalement satisfaisante. Les problèmes que pose l'élaboration des cours de conversation dans les collèges sont loin d'être tous réglés. Nous allons tâcher d'identifier ceux qui n'ont pas été résolus et ceux qui n'ont jamais été abordés.

Pour ce faire, nous reprendrons le plan utilisé lors de la description des cours de conversation.

A. Organisation du cours

Les problèmes d'organisation du cours de conversation tels que : - la formation des groupes

- l'utilisation des moniteurs (rotation)
- la formation des moniteurs
- l'utilisation des salles de classes
- l'information

ont toujours été résolus localement, de manière intuitive, en faisant parfois des choix qui nous paraissent erronés.

Nous considérons donc qu'il est nécessaire d'aborder chaque aspect de la question et de tenter de trouver des bases plus objectives pour prendre nos décisions.

B. Contenu du cours

a. Nous constatons d'emblée que la classe de conversation se résume souvent à une suite de débats entrecoupés d'activités culturelles.

Le cours de conversation est difficile à élaborer, c'est un fait, mais nous ne devons pas pour cela nous contenter d'adopter l'approche la plus simple qui soit. Nous ne voulons pas dire par là que ce qui est simple ne peut pas être efficace. Par contre, si une approche simple ne répond pas exactement aux besoins, il faut avoir recours à un modèle plus complexe.

Sur le simple plan de la motivation, on peut dire déjà que le modèle "débat-articles ou émissions + mini-débats" doit finir par donner au cours un caractère monotone que nous ne lui voulions pas. Il manque ici une certaine variété de contextes qui nous paraît nécessaire.

b. L'autre constatation que l'on peut faire, c'est qu'il manque au contenu de ces cours plusieurs éléments qui semblent pourtant essentiels :

- Le problème de la compréhension auditive n'est abordé que partiellement par le biais de l'émission de télévision qu'on demande à l'étudiant de regarder chez lui chaque semaine. Nous pensons que ceci est nettement insuffisant et qu'il faut faire plus. Car pour communiquer il faut aussi bien comprendre l'interlocuteur que s'exprimer. Or, nous savons que nos étudiants ont des problèmes de compréhension auditive. (Qu'ils ne perçoivent pas les contractions par exemple et que bien entendu, ils ne peuvent les utiliser). Il faut donc introduire dans le cours cet élément essentiel.

- Il en est de même pour les moyens d'expression des sentiments et de l'aspect non verbal du langage. Ils sont la plupart du temps laissés de côté.

- Nos étudiants nous l'avons vu ont parfois des difficultés énormes de prononciation qui les empêchent de se faire comprendre. Et cependant, cet aspect n'est presque jamais abordé autrement que par le biais de la correction "au vol" c'est-à-dire, au moment où la faute est commise, ce qui d'après nous est insuffisant.

- Bien qu'ils aient atteint un certain degré de compétence linguistique, nos étudiants ont encore des problèmes sur le plan morphosyntaxique. L'aspect correction grammaticale n'est cependant jamais abordé autrement que par la correction "au vol", comme pour la prononciation.

- Enfin, les étudiants nous l'avons dit, ne savent pas tenir une conversation de tous les jours. Il leur manque un certain nombre d'outils qui leur permettraient de le faire. On ne devrait pas se contenter de leur distribuer des listes de tournures utiles. On devrait leur proposer des activités d'entraînement à la communication qui soient plus efficaces. C'est ce que nous allons tenter de faire.

C. La méthode

- La phase de préparation, bien que tout le monde reconnaisse qu'elle est nécessaire, est souvent tout simplement escamotée ou alors bien mal utilisée. Il faut donc la redéfinir et repréciser son importance.

- En ce qui concerne les activités pédagogiques et les techniques d'animation, on les choisit selon son intuition ou son goût, en omettant souvent de sélectionner celles qui permettraient le mieux d'atteindre les objectifs fixés.

Il faudrait donc faire ces choix d'une manière plus objective, à la lumière des informations reçues de diverses descriptions connues, et de l'expérience.

- Les techniques d'évaluation peuvent être qualifiées de très rudimentaires. Sans vouloir traiter ici ce sujet en profondeur ni espérer apporter de solution définitive à ce problème, nous pourrions au moins voir quels sont les moyens d'évaluation de l'expression verbale et de la compétence à communiquer qui sont à notre disposition.

Nous ferons ici une dernière remarque : pour élaborer son cours, le professeur doit puiser à des sources très diverses. D'autre part, il n'y a dans le commerce, que peu de matériel immédiatement utilisable, qu'on n'ait pas besoin d'adapter. Il faudrait donc que le professeur de collège ait à sa disposition une source unique où il puisse trouver les outils dont il a besoin et qui aient été préparés spécialement pour lui, des références à d'autres sources intéressantes, ainsi qu'un modèle d'enseignement sur lequel il pourrait se baser pour bâtir son cours.

Dans le présent mémoire, nous nous donnons donc pour but, en nous basant sur les données contemporaines de l'enseignement des langues, de trouver certaines solutions aux problèmes que posent l'élaboration et l'organisation des cours de conversation, de proposer une série d'activités pédagogiques et de techniques d'enseignement, d'animation et d'évaluation appropriées aux objectifs fixés, et ce faisant d'esquisser un modèle d'enseignement de la langue en tant qu'instrument de communication.

## 2. LES FONDEMENTS DE LA CLASSE DE CONVERSATION

### 2.1 Les courants contemporains de l'enseignement des langues

#### 2.1.1 Introduction

Nous ne voulons pas brosser ici un tableau de l'histoire de l'enseignement des langues. D'autres tels que Girard (1974), Rivers (1968), Chastain (1971 et Kelly (1969), l'ont fait d'une manière complète et on pourra toujours s'y reporter pour avoir de plus amples détails.

Si nous voulons comprendre, cependant, les courants actuels de l'enseignement des langues, il nous faut au moins examiner les grands événements qui ont marqué ce domaine au cours du quart de siècle dernier.

#### 2.1.2 La naissance de l'approche audio-orale

Avant la deuxième guerre mondiale, l'enseignement de langues vivantes, en Amérique du Nord tout au moins, était calqué sur celui des langues anciennes. La méthode dite de grammaire et traduction était à peu près la seule à être utilisée dans les écoles. Les objectifs de l'enseignement des

langues semblaient être alors (Rivers, 1968:31) :

- de favoriser le développement intellectuel de l'étudiant
- de développer sa culture personnelle par l'étude de la littérature et de la philosophie de la langue cible
- de lui faire connaître la nature du langage (afin d'améliorer sa connaissance de la langue maternelle) et de son fonctionnement.

En somme, on n'enseignait pas la langue mais "au sujet de la langue". Et la compétence linguistique des étudiants formés se résumait surtout en fin de compte à l'un des quatre savoirs : la compréhension de l'écrit (voir Girard, 1974:78).

L'importance de l'oral était alors totalement méconnue.

Quand les Etats-Unis sont entrés en guerre après l'attaque des Japonais sur Pearl Harbour en 1941, des besoins nouveaux se sont fait sentir : dans l'armée américaine, il était devenu nécessaire de former des gens qui seraient capables de comprendre et de parler un certain nombre de langues courantes dans les pays ennemis ou alliés.

Les méthodes de grammaire et traduction ne pouvant répondre à ce besoin, on fit appel à des linguistes tels que Bloomfield, Hall, Mouton pour mettre sur pied des cours de langues.

Il faut dire que Bloomfield, chef de file de l'école de linguistique descriptive américaine, avait dans le dernier chapitre de "Language" (1933), critiqué sérieusement l'enseignement des langues aux Etats-Unis et préconisait

> la formation d'habitudes phonétiques, l'apprentissage des faits grammaticaux par la répétition, la limitation du contenu lexical des manuels avec une réapparition fréquente des mots enseignés, la présentation du sens des formes enseignéesnon pas par la traduction (qui ne peut qu'égarer l'élève parce que les unités sémantiques des différentes

> langues ne coincident pas), mais par l'utilisation d'objets, d'images, et le recours à la situation de la vie courante.
>
> (Bloomfield, 1933, cité par Girard, 1974:79)

Ses idées furent mises en pratique et les cours de langues donnés au personnel des Forces Armées américaines eurent beaucoup de succès.

On adapta ensuite cette méthode de manière à ce qu'elle puisse être utilisée dans les écoles, ce qui donna naissance à la méthode audio-orale.

En 1958, le début de la guerre froide entre les Etats-Unis et l'Union Soviétique, ainsi que le National Defence Education Act (qui en découla) donnèrent à l'enseignement des langues une nouvelle vigueur. En peu de temps, on assista à une expansion sans précédent de l'enseignement des langues et la nouvelle approche se répandit et devint la méthode officielle (The New Key) dont Fries, Lado, Politzer et Brooks s'étaient faits les principaux avocats.

Les objectifs de l'enseignement des langues avaient donc évolué : on n'enseignerait plus au sujet de la langue, mais "la langue elle-même" et on accorderait la première place à l'expression orale.

La nouvelle méthode reposait sur les postulats suivants que W. Rivers examine d'un oeil critique dans *"The Psychologist and the Language Teacher"* :

> Assumption 1 : Foreign language learning is basically a mechanical process of habit formation
>
> Corollary 1. Habits are strengthened by reinforcement.
>
> Corollary 2. Foreign language habits are formed most effectively by giving the right response, not by making mistakes.
>
> Corollary 3. Language in "behavior" and... behavior can be learned only by inducing the students to behave.

> Assumption 2 : Language skills are learned more effectively if items of the foreign language are presented in spoken form before written form.
>
> Assumption 3 : Analogy provides a better foundation for foreign language learning than analysis.
>
> Assumption 4 : The meanings which the words of a language have for the native speaker can be learned only in a matrix of allusions to the culture of the people who speak that language.
>
> (Rivers, 1964:19-22)

Comme on peut le voir, la conception qu'on se faisait du langage prenait sa source dans les théories behavioristes et en particulier, les travaux de Skinner, qui tentait d'appliquer aux êtres humains les théories de l'apprentissage par conditionnement que Pavlov avait jusque là réservées aux animaux.

Pour Skinner, le langage était donc un comportement comme un autre et ne pouvait s'expliquer que par la théorie de la formation d'habitudes.

Apprendre une langue seconde c'était en somme apprendre une nouvelle série d'habitudes.

Skinner niait d'autre part toute activité de l'esprit dans la communication linguistique et résumait celle-ci à des échanges de type stimulus - réponse. Dans l'enseignement de structures donc, la forme devait prédominer sur le sens. L'analyse intellectuelle ou les explications grammaticales détaillées étaient considérées comme des facteurs qui ralentissaient l'apprentissage. Ainsi les règles devaient être apprises inductivement, par la pratique et non par déduction.

Skinner, de plus, en s'inspirant des travaux de Thorndike (la loi de l'effet) introduisit le concept de renforcement. Ainsi dans le cas de l'apprentissage d'une langue, il y a renforcement quand l'étudiant donne la bonne réponse à une question posée.

L'erreur était donc absolument condamnée et les exercices prévus de telle sorte que les erreurs ne puissent pas se produire.

Enfin, on prêchait un certain "activisme" : c'est en parlant qu'on apprend à parler; donc, il faut faire parler les étudiants le plus possible.

Tout ceci donna lieu sur le plan méthodologique à ce qu'on a appelé le "pattern practice" : la pratique intensive d'exercices structuraux destinés à créer l'habitude par sursaturation ("Language learning is overlearning : anything else". Bloomfield, 1942:12).

On semblait donc, au début des années soixante être à l'aube d'une ère nouvelle. La méthode audio-orale en effet, paraissait reposer sur des bases sans faille : d'une part nous l'avons vu, sur les sciences du comportement, qui à cette époque étaient en plein essor, aux Etats-Unis, et d'autre part, sur la linguistique descriptive structurale, elle aussi en plein essor, dont les chefs de file étaient Sapir et Bloomfield.

Et pourtant, dans ce ciel serein, l'orage n'allait tarder à éclater.

2.1.3 La réaction

C'est en 1957 que furent publiés d'une part *Verbal Behavior* de Skinner, et le premier ouvrage de Chomsky : *Syntactic Structure* qui soutenaient des thèses tout à fait opposées.

En 1959, Chomsky publia une critique du "Verbal Behavior" désormais célèbre qui allait marquer le début d'une querelle qui dure toujours.

Pour Chomsky, le modèle Skinnerien S-R ne peut pas à lui seul expliquer comment le sujet parlant peut produire des phrases nouvelles, qu'il n'a jamais prononcées auparavant. L'aspect créateur du langage doit s'expliquer par un modèle plus complexe : l'individu est doté d'une "grammaire", c'est-à-dire, l'ensemble des règles qui lui permettent de générer un nombre infini de phrases.

En poussant les psychologues à revoir leur façon d'étudier le langage, les travaux de Chomsky ont ouvert la voie à un courant nouveau : la psycholinguistique dont le chef de file de l'école américaine est Georges A. Miller.

On doit dire que la grammaire transformationnelle, tout en fournissant un modèle linguistique plus complet que celui de

linguistique structurale, n'a cependant pas contribué à entreprendre le renouvellement méthodologique qu'on avait espéré à un certain moment. Les tentatives dans ce sens en sont encore au stade embryonnaire (voir : P. Smith, 1971).

Par contre, les fondements de la méthode audio-orale avaient été sérieusement attaqués et on pouvait se douter que d'autres attaques allaient suivre.

C'est ce qui se passa. Ce furent par exemple, parallèlement au courant de la psycholinguistique, les psychologues "cognitifs" tels que Ausubel (1968), Lenneberg (1967), Carroll (1965), Hanzeli (1968) et Bolinger (1968) qui, reprenant à leur compte les théories de Chomsky, réfutaient le modèle d'apprentissage de Skinner.

Ils donnaient une place prépondérante à l'analyse et à l'activité intellectuelle dans la communication linguistique et dans l'apprentissage d'une langue.

Ils favorisaient l'approche par déduction plutôt que par induction.

Ils donnaient au "sens" une place très importante : pour eux l'étudiant devait être conscient des processus d'apprentissage lors de toute activité pédagogique. Ainsi Ausubel (1968:61) a pu dire : "The acquisition of large bodies of knowledge is simply impossible in the absence of meaningful learning". Donc les exercices structuraux intensifs mécaniques devaient être rejetés.

Ils affirmaient que l'erreur ne devait pas être condamnée car elle pouvait contribuer à aider l'étudiant à comprendre les relations importantes entre les règles qui constituent le système de la langue cible. Empêcher les étudiants de faire des erreurs pouvait ralentir l'apprentissage.

On peut voir à quel point l'approche cognitive s'opposait à l'approche audio-orale. Certains ont cru y voir un retour possible aux méthodes traditionnelles, considérant l'approche cognitive comme "a modified up to date grammar -- translation theory" (Carroll, 1965). D'autres comme Philip Smith (1971), tout en faisant leurs les thèses cognitives, sont même aller jusqu'à proposer un modèle transformationnel de l'enseignement des langues, qui ne semble pas cependant avoir débouché sur l'élaboration de méthodes particulières.

C'est ce même Philip Smith qui avait publié en 1970 les résultats du fameux Pennsylvania Foreign Language Project, recherche qui tentait de comparer l'efficacité des méthodes traditionnelles à celle de la méthode audio-orale. Les résultats ébranlèrent à nouveau la foi des adeptes de l'audio-oral : on ne découvrit aucune différence significative. Toutes les méthodes semblaient se valoir. C'était un nouveau coup porté à la méthode audio-orale qu'on croyait jusque là supérieure aux autres. Il faut dire que depuis plusieurs années déjà, on s'était bein rendu compte du fait que les résultats obtenus dans les classes de langue étaient loin d'être ceux auxquels on s'était attendu. Le doute s'était donc bien installé.

Puis la publication en 1964 de *The Psychologist and the Language Teacher* de W.M. Rivers et d'autres articles dont celui de B. Bazan (1964) avaient fini par démontrer qu'on vivait une véritable crise. L'attitude de W. Rivers était cependant constructive. Tout en faisant dans son ouvrage une critique sévère des postulats sur lesquels on avait élaboré la méthode audio-orale, à la lumière des diverses théories de l'apprentissage, elle proposait une série de conseils au professeur de langue, qui pourrait permettre à ceux-ci de modifier la méthodologie audio-orale de manière à l'améliorer.

Ainsi, W. Rivers, tout comme les psychologues "cognitifs" a réagi contre les excès de la méthode audio-orale :

a - Sans condamner complètement les exercices structuraux intensifs, qui d'après elle, tiennent une place importante au premier niveau de l'apprentissage d'une langue : celui de la manipulation des éléments linguistiques de base, elle conseille d'"humaniser" ce type d'exercices en le rendant "pertinent". Ainsi, l'étudiant devrait toujours connaître le *sens* des éléments qu'il manipule et des énoncés qu'il produit.

b - On devrait d'après elle lui permettre d'exprimer vraiment sa pensée plutôt que de lui imposer, par la structure des exercices, des réponses toutes faites et inévitables, afin de rendre la production authentique. (Voir p. ).

c - On devrait aussi permettre à l'étudiant d'avoir recours à l'analyse intellectuelle quand cela s'avère nécessaire. (Voir pp. ).

d - On devrait lui permettre d'apprendre par essais et erreurs plutôt que de le protéger de toute erreur possible. (Voir p. )

e - L'étudiant après avoir acquis une certaine compétence au niveau de la manipulation devrait passer par le second niveau du langage : celui de l'expression. On devrait donc s'assurer qu'il est mis le plus souvent possible dans des situations de communication. (Voir pp. )

f - Etant donné que l'étudiant ne pourra converser dans la langue seconde s'il n'a rien à dire, il faudra susciter son intérêt et le motiver à s'exprimer. (Voir p. )

g - L'atmosphère de la classe devrait être relaxée pour que l'apprentissage soit facilité. (Voir p. )

h - Les activités pédagogiques et les techniques employées devraient être aussi variées que possible car la monotonie et la routine ne favorisent pas l'apprentissage. (Voir pp.

i - L'apprentissage devrait toujours se faire dans un contexte culturel. Ce qui n'était pas le cas dans les classes audio-orales où souvent la formation du professeur ne permettait pas une telle chose. (Voir p.

j - Même dans un cours où on met l'accent sur la production orale, on devrait avoir plus souvent recours au texte écrit d'une part pour favoriser la connaissance passive du vocabulaire et d'expressions idiomatiques, et d'autre part pour aider les étudiants qui ont des difficultés de discrimination auditive pour qui le texte écrit est une bouée de sauvetage. (Voir pp.

k - Enfin, on devrait tâcher de comprendre les motivations des étudiants pour au besoin, tenter de les changer. (Voir p. ) Ainsi, on devrait développer chez eux une motivation intrinsèque, de type intégratif. (Voir p. )

On voit donc que Wilga Rivers condamnait certains excès de la méthode audio-orale et empruntait certains aspects de la "méthode cognitive". Elle montrait par là que les deux approches n'étaient pas mutuellement exclusives et que le professeur de langue pouvait trouver dans l'une et l'autre des éléments sur lesquels baser ses cours. Elle fut suivie dans cette voie par Chastain (1971) et Belasco (1970). Bon nombre de professeurs de langue tâchèrent de suivre ses conseils.

Wilga Rivers publia plus tard *Teaching Foreign Language Skill* (1968) où elle précisait davantage sa pensée et une série d'articles regroupés dans *Speaking in Many Tongues*, (1972) qui firent entrevoir des voies à emprunter pour mettre en pratique les conseils qu'elle avait donnés plus tôt.

Nous nous en sommes tenus jusque là aux événements qui se sont produits en Amérique du Nord. Il serait bon de préciser qu'en Europe les choses ne se sont pas passées exactement de la même façon.

Il n'y a pas eu par exemple cette grande révolution qui a marqué l'avènement de l'audio-oral aux Etats-Unis. C'est que le passage s'est fait plus progressivement. La méthode de grammaire et traduction avait été peu à peu remplacée dans la classe de langue par la méthode directe accompagnée parfois d'un certain enseignement de la phonétique. A peu près au même moment où l'audio-oral commençait à se répandre aux Etats-Unis, ce sont les méthodes audio-visuelles qui en Europe rencontraient un grand succès. Ces méthodes basées sur la description du français fondamental de Gougenheim, Michéa, Rivenc et Sauvageot (1964) sont appelées "situationnelles et structuro globales" (voir Renard, 1965).

Daniel Coste (1972:15), nous dit que si elles ont certains traits en commun avec les méthodes audio-orales, comme l'insistance sur l'expression orale, le refus de la traduction et des présentations explicites de grammaire, la limitation stricte du vocabulaire introduit, le souci de fonder la progression sur une description linguistique cohérente, elles en diffèrent par d'autres côtés : dans les méthodes audio-visuelles, la situation est le point de départ de l'apprentissage. Les exercices structuraux hors situations sont refusés et le sens des messages n'est pas négligé.

Les conceptions de la langue et de l'apprentissage ne sont pas les mêmes dans les deux méthodes :

> Pour la méthode audio-orale, la langue est une construction mécanique d'éléments interdépendants mais séparables les uns des autres et de leurs conditions d'emploi en discours : les phrases modèles peuvent bien être agréablement glissées dans un dialogue, l'essentiel est bien ensuite de les manipuler à outrance, hors contexte.

> Dans le cas de la méthode audio-visuelle, si on vise à rendre l'élève progressivement maître du système et des règles de la langue, le langage reste conçu comme organiquement inséparable, dans l'apprentissage, du sujet et de la situation. (1972:15)

Le plus grand reproche que l'on a fait en général aux méthodes audio-visuelles, c'est que l'étudiant peut difficilement dépasser le stade de la "situation". Il a beaucoup de mal à réutiliser l'acquis hors contexte. C'est pour cela que Daniel Coste pouvait conclure que "les cours audio-oraux et audio-visuels existant aujourd'hui conduisent assez rarement l'élève au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler le "niveau 1" de l'apprentissage".

La situation en Europe au début des années soixante-dix était donc assez comparable à celle qui prévalait aux Etats-Unis à la même époque. Le doute s'était installé, de nombreuses questions se posaient, auxquelles peu de réponses étaient apportées.

Après Rivers donc, ce sont les écrits de Jakobovits, qui en 1970, ont définitivement mis un terme à l'hégémonie des méthodes audio-orales et audio-visuelles.

A partir de là on peut dire que la valeur de toute méthode de langue monolithique a été sérieusement mise en doute. Les professeurs de langue semblent depuis vouloir prendre leurs affaires en main et montrent une certaine méfiance à l'endroit des théoriciens. Comme le conseillait Rivers (1968:21-22), un certain éclectisme est maintenant de mise dans l'enseignement des langues :

> Eclecticists try to absorb the best techniques of all the well-known language-teaching methods into their classroom procedures, using them for the purposes for which they are most appropriate.

Et le professeur de langue, tout en sachant qu'on peut lui reprocher que ses choix pédagogiques ne reposent sur aucune base scientifique, devra s'adresser à des sources

multiples, sélectionner les options avec discernement, se basant pour ce faire, sur son expérience, comme le suggère Kenneth Chastain (1971:384) :

> In summary, language teaching at the present time appears to be in a process of synthesis. Lacking clear-cut research evidence to guide his decisions, the language teacher must rely upon his past teaching experience. Although such a procedure is not very scientific, who can say assuredly that such is not a more valid approach as far as the individual teacher is concerned? The outgrowth of this same type of reasoning is that the teacher follow a simplified set of guidelines which he answers subjectively based upon his particular teaching techniques and past experience.

C'est ce que nous avons décidé de faire pour tenter de résoudre le problème qui se pose à nous.

Pour faire nos choix pédagogiques, nous nous baserons d'une part sur certains éléments qui se dégagent de l'étude que nous venons de faire du passé récent de l'enseignement des langues, et d'autre part, sur les tendances nouvelles qui semblent se dessiner depuis 1970.

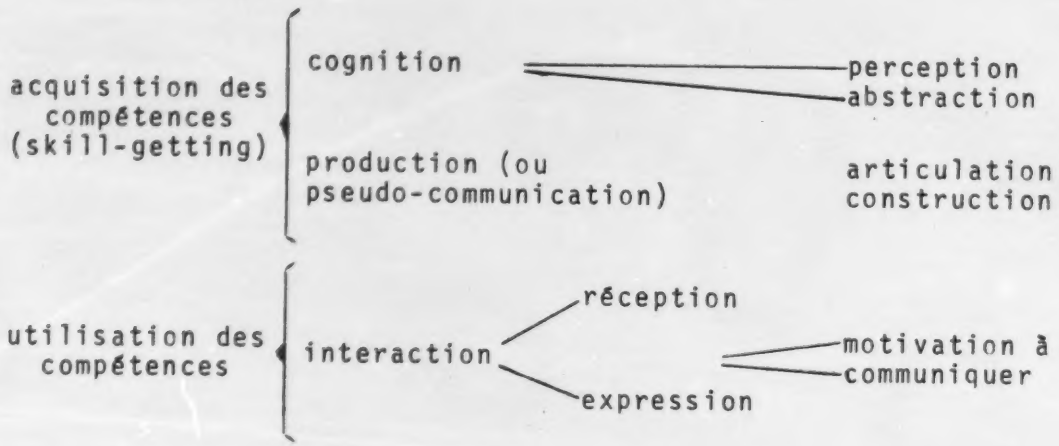
### 2.1.4 Les tendances actuelles

Les réactions que nous avons mentionnées plus haut ont donné lieu à une prise de conscience chez les enseignants et à des tentatives d'amélioration de la méthode audio-orale. Mais elles ont aussi provoqué une remise en question des objectifs même de l'enseignement des langues.

De plus en plus, en effet, on a parlé de *communication*. Non pas que la méthode audio-orale ne s'était pas donnée pour but de faire communiquer les étudiants dans la langue étrangère mais peut-être parce qu'elle avait employé des moyens qui par définition, ne pouvaient pas dépasser le stade de la manipulation que mentionnait Wilga Rivers (1964).

Il serait d'ailleurs bon ici de préciser ces deux stades de langage dont elle parlait déjà dans *The Psycholinguist and the Language Teacher*, et qu'elle reprend dans "Talking off the Tops of Their Heads" (1972, ch. 2), en proposant "un nouveau modèle d'enseignement des langues qui attribue un rôle important à l'apprentissage individuel de l'étudiant dans la communication". (traduction française : 1973)

Voici la réparticion des opérations essentielles qu'elle nous suggère :




Wilga Rivers nous dit que,

> la capacité à la communication et à l'interaction verbales présuppose une certaine connaissance (cognition) qui est à la fois perception des unités, catégories et fonctions, mais aussi intériorisation des règles liant ces catégories et ces fonctions... Dans le processus d'acquisition, l'étudiant apprend la production de séquences de langage : il apprend par la pratique...; un certain entraînement qui rende l'étudiant capable de combiner sans à coups et avec confiance ce qu'il apprend est essentiel. L'étudiant doit apprendre à articuler d'une manière acceptable et construire, par l'association rapide des éléments appris, des séquences de langage compréhensibles. (1973:24-25)

Mais cette pratique n'aboutit généralement qu'à de la pseudo-communication. L'étudiant est "manipulé" par le professeur. La langue utilisée n'est pas vraiment sa propre création. C'est, dit Rivers, une activité "dépendante". L'étudiant singe la communication. Il n'est pas encore autonome.

En somme, le stade "d'acquisition des compétences", c'est ce que Jakobovits (1970) et Savignon (1972a) ont appelé le stade d'acquisition de la compétence linguistique.

Tous s'accordent pour dire que la plupart des méthodes de langues actuelles ne permettent pas d'amener l'étudiant au-delà de ce stade, même en apportant des améliorations aux exercices systématiques : en les rendant "significatifs" et moins mécaniques, en les "personnalisant", c'est-à-dire en créant "des situations en rapport direct avec la vie de l'étudiant et en amenant celui-ci à réfléchir sur la signification et la portée de ce qu'il dirait dans de telles situations" (Palmer, 1970:55-68). Les exercices restent des exercices car ils sont axés sur la pratique de structures choisies à l'avance.

Il faut amener l'étudiant à dépasser ce stade afin de lui permettre d'atteindre le niveau que W. Rivers appelle "utilisation des compétences", celui où il est capable de réaliser des interactions dans la langue cible, c'est-à-dire de comprendre (réception) un ou plusieurs interlocuteurs et de s'exprimer (expression).

Ce que W. Rivers appelle "utilisation des compétences" et que nous interprétons avec Jakobovits et Savignon comme "l'utilisation de la compétence linguistique" est en réalité non seulement un stade d'*utilisation* de compétence, mais aussi un stade d'*acquisition* d'un nouveau type de compétence que Jakobovits (1970 et Savignon (1972a) après Dell Hymes (1966 et 1971) ont appelé la *compétence à communiquer*.

Jakobovits (1970) et surtout Savignon (1975, 1976a, 1976c) vont même plus loin : ils s'accordent pour dire que la maîtrise de la compétence linguistique n'est pas un pré-requis nécessaire à l'acquisition de la compétence à communiquer, mais que par contre l'enseignement en vue de la compétence à communiquer devrait précéder l'enseignement en vue de la compétence linguistique.

Rivers dans *Teaching Foreign Language Skills* (1968) disait que les situations de communication véritables devaient

être introduites seulement au niveau avancé Elle modifia sa position après l'expérience de Savignon (1972a) et conseille maintenant (Rivers, 1972:27-28) d'introduire ces situations très tôt au cours de l'apprentissage. Elle maintient cependant que la maîtrise du premier stade (celui de la compétence linguistique) est un pré-requis nécessaire au second.

Ce problème est fort intéressant mais nous ne tenterons pas ici de le résoudre. En effet, nos étudiants possèdent déjà une certaine compétence linguistique, et la question de l'ordre d'acquisition ne se pose plus.

Nos cours de conversation devraient avoir pour objectif de permettre à nos étudiants de dépasser le stade de la compétence linguistique afin de parvenir à posséder la langue seconde comme moyen de communication.

Nous avons mentionné dans le chapitre I, la définition que donne Savignon de la compétence à communiquer. Dans un article intitulé : "Pour une meilleure connaissance des français à enseigner", Eddy Roulet, en s'appuyant sur Hymes (1971), précise ce concept :

> Posséder une langue comme instrument de communication [ce n'est pas seulement] être capable de comprendre et de construire des phrases grammaticales... c'est savoir utiliser des phrases appropriées à un contexte linguistique et à un contexte situationnel donnés,... ce n'est pas seulement être capable de transmettre des informations et de poser des questions sur l'Univers qui nous entoure... (ce que Jakobson appelle la fonction référentielle cognitive ou dénotative du langage)... [mais aussi] établir un contact avec autrui (fonction phatique), exprimer notre attitude à l'égard de notre interlocuteur ou d'un thème de la conversation (fonction expressive) ou faire agir l'autre (fonction conative)... [c'est] aussi comprendre les principaux sous-codes [les différentes variétés de langue en usage dans la communauté en question] et savoir les utiliser dans les situations appropriées. (1973:23-26)

Daniel Coste (1974:11), lors d'une conférence donnée au congrès de l'ACLA en mai 1973 disait sensiblement la même chose en introduisant en plus, le concept d'"intention de communiquer".

> Communiquer veut dire qu'on ne s'intéresse pas seulement aux formes et aux structures mais aussi aux contenus et au sens; communiquer ce n'est pas seulement dire, c'est avoir quelque chose à dire à quelqu'un et avec une certaine intention.
>
> Communiquer ne se réduit pas à échanger des informations linguistiquement codées. D'autres systèmes paralinguistiques (intonations, mimiques, gestes) entrent en jeu et sont porteurs d'information, au moins à l'oral. Et sous les mots, entre les mots, derrière les mots, existent des implicités, des présupposés, des sous-entendus qui sont partie intégrante et parfois déterminante de l'acte de communication. Ils tiennent en particulier aux sujets (interlocuteurs), à la situation, au contexte de connotations partagées que constitue une culture...
>
> Communiquer linguistiquement, c'est donc bien sûr, avoir une maîtrise partielle ou complète du système de la langue auquel on a recours mais aussi posséder des informations et des moyens d'expression complémentaires qui s'inscrivent dans une performance particulière dont les variables sont loin d'être seulement linguistiques.

René Richterich et Nicolas Scherer (1975), pour leur part, insistent beaucoup sur le fait que la communication orale est un moyen d'action dont dispose une personne pour modifier une situation en vue de réaliser consciemment ou non certaines intentions, ou pour influencer une ou plusieurs personnes, et que le fait d'influencer une personne provoque un va-et-vient d'action et de réaction qui établit un réseau d'interactions, structure profonde de la communication.

Jakobovits et Gordon (1974), eux considèrent que le concept de compétence à communiquer est dépassé et qu'il faut enseigner en vue d'une "compétence à transiger" (Transactional engineering competence). Pour eux, la langue parlée ne se réduit pas à un simple échange verbal, c'est une série de transactions dont le déroulement séquentiel est hautement organisé et hiérarchisé. Etant donné qu'aucune description de la langue seconde n'a été faite jusqu'ici sur le modèle transactionnel, ils recommandent qu'au moins, les professeurs de langue soient rendus conscients, par l'initiation à l'analyse transactionnelle que la langue qu'ils enseignent est une série de transactions hiérarchisées, ce qui, d'après eux, devrait donner à leur enseignement une plus grande pertinence et une authenticité qu'il n'a pas toujours. (257-261)

Ce besoin d'authenticité dans la classe de langue est exprimé par de nombreux spécialistes et semble être une des préoccupations du moment. Autant les méthodes audio-orales avaient un caractère artificiel, autant les méthodes nouvelles devraient tendre à une plus grande authenticité.

Daniel Coste (1973:8-9), et Francis Debyser (1973:63-66) soulignaient la tendance chez les professeurs de langue à remettre en cause les manuels, et à élaborer eux-mêmes un matériel didactique souple et mieux adapté aux conditions et aux objectifs de leur situation d'enseignement, remettant même en question la nécessité de toute progression linguistique dans la présentation.

Daniel Coste constatait de plus la tendance à remplacer les manuels par "des textes et documents authentiques qui n'ont pas été prévus pour la classe et relèvent d'une réalité multiforme, d'une actualité éphémère, perçues comme plus motivantes et enrichissantes".

Cette quête de l'authentique ne s'applique pas seulement aux documents présentés en classe. Elle s'étend aussi au choix des activités pédagogiques (Savignon, 1972a), au choix des contenus de cours (Jakobovits, 1970) et la relation étudiant-professeur (Jakobovits et Gordon, 1974) Savignon, 1976) (Rivers, 1972).

Ainsi, Daniel Coste (1973:9) remarque la tendance actuelle à un retour aux sources naturelles et un refus de l'artifice pédagogique qui sont "en harmonie avec le souci, exprimé par les pédagogues, de reconnaître l'élève et presque de le redécouvrir", et qui seraient basés sur l'idée, "d'une spontanéité, d'une créativité qui ne pourraient se manifester

vraiment que par contact direct et personnel avec un "authentique" non trafiqué par la pédagogie".

Cette redécouverte de l'élève a fait que l'individualisation dans l'enseignement est une des préoccupations de ces dernières années, et qu'on parle de plus en plus "d'enseignement centré sur l'étudiant" par opposition à un "enseignement centré sur les méthodes" que tout le monde s'accorde à condamner. Dans le même ordre d'idées, l'élaboration de programmes et de cours au contenu pertinent est devenue le souci de tout pédagogue.

Ainsi, un nouveau courant en philosophie de l'éducation semble se dessiner : une conception humaniste de l'éducation tend à remplacer progressivement la conception mécaniste qu'on s'en faisait (Rivers, 1975:23) et d'autre part, une conception cumulative de l'éducation, où l'élève joue le rôle passif de celui à qui on transmet les connaissances, semble laisser peu à peu la place à une conception "performative" de l'éducation (Jakobovits, 1973), où le professeur guide l'élève dans la découverte des connaissances, en lui faisant jouer un rôle actif, et en faisant appel à ses ressources personnelles et à sa créativité.

C'est un peu comme si on venait de se rendre compte du fait que les étudiants sont des individus, avec une personnalité propre, des stratégies d'apprentissage particulières, des intérêts, des motivations, des appréhensions, des blocages, un certain acquis culturel, en somme, des "êtres sociaux complets" (Earl Stevick, 1971:14, cité par Rivers, 1972).

Daniel Coste nous fait remarquer que ces idées doivent beaucoup aux influences indirectes de Carl Rogers (1961, 1969), Célestin Freinet (1956), Ivan Illich (1971, et de certaines interprétations des termes "créativité", "d'intuition" et d'"inné" remis en circuit par Chomsky.

Ainsi donc, la relation maître-élève est tout à fait remise en question. Le maîtres n'est plus celui qui détient la connaissance et la transmet à l'élève qui l'accumule passivement. Il devient "a facilitator of learning", (Jarvis, 1971: 376), une personne-ressource qui aide l'étudiant à acquérir certaines connaissances, qui facilite l'apprentissage (Savignon 75-76). Il y a donc tendance à rejeter tout enseignement coercitif pour le remplacer par un enseignement de type coopératif (Rivers, 1972: chap. 10).

Le nouveau type de relations maître-étudiant se rapprocherait beaucoup de la relation qui existe entre le psycho-thérapeute et son patient. Carl Rogers dans *Le développement de la personne* (1961:200-215) montre dans un chapitre intitulé : "L'apprentissage authentique en thérapie et en pédagogie" comment l'apprentissage en thérapie "centrée sur le client" peut trouver des applications à l'enseignement.

Charles Curran dans *Counseling-Learning : A Whole Person Model for Education* (1972) a appliqué directement le modèle de la thérapie à l'enseignement des langues, ce qui a donné naissance au Community Language Learning, approche utilisée dans les cours de langue du Peace Corps avec, paraît-il beaucoup de succès. Dans ce type de cours, les objectifs ne sont jamais imposés au groupe d'étudiants (qu'on appelle "community"). Rien n'est prévu à l'avance. Le cours se construit à partir même des individus, de leurs besoins et des désirs qu'ils expriment au fur et à mesure de leur apprentissage. Le professeur, ou plutôt le "conseiller" suit donc la voie que tracent pour lui les étudiants, toute idée de progression linguistique dans la présentation de la matière étant totalement remise en question. L'étudiant qui est en état de totale dépendance vis-à-vis du conseiller au début du "cours" acquiert petit à petit son autonomie.

Ce qui caractérise surtout ce modèle d'enseignement, c'est donc le type de relation qu'il y a d'une part entre le professeur et l'étudiant et d'autre part, entre les étudiants d'un même groupe (community).

Il y a de la part du professeur, une acceptation totale de l'étudiant en tant que personne, une absence totale d'agressivité, une grande patience, une grande compréhension (ce que Rogers appelle empathie) qui font que l'atmosphère de la "classe" est très relaxée, que la peur de mal faire est très vite maîtrisée et que les relations vécues dans le groupe sont authentiques. Il n'y a chez le professeur et les membres du groupe aucune tendance à juger l'autre (sur la grammaticalité de son expression ou sur la valeur de son jugement par exemple). Par contre, il y a toujours présente la volonté de guider, d'aider l'autre à exprimer sa pensée. L'importance est donc toujours donnée au contenu de la pensée plus qu'à la forme dans laquelle elle est exprimée. L'apprentissage se fait donc par approximations successives dans une atmosphère de liberté. C'est ce que Jakobovits (1973 et 1974) appelle, après Rogers : la liberté d'apprendre et la liberté d'enseigner.

On peut voir qu'alors un tel enseignement centré sur la personnalité de l'étudiant, pourrait avoir d'autres buts que celui d'enseigner une langue. Il pourrait par exemple servir à l'éducation de la personnalité, la découverte de soi, le développement de la personne (Hersh-Stoller et al., 1974: 1-6). Inversement, les techniques utilisées dans le domaine de l'éducation de la personnalité pourraient très bien être utilisées par le professeur de langue puisqu'elles permettent de créer cette authenticité des relations et de vraiment prendre pour point de départ l'étudiant en tant qu'individu.

Il est intéressant de remarquer qu'au moment où on semble redécouvrir que la communication linguistique est une expérience humaine, on n'hésite pas à emprunter aux sciences humaines leurs méthodes et leurs techniques.

Nous nous sentions ici forcé d'exprimer des doutes quant à l'utilisation imtempestive qu'on pourrait faire dans la classe de langue, de certaines de ces méthodes, sans les adapter à la situation particulière de notre enseignement.

Le professeur de langue n'est ni un psycho-thérapeute, ni un spécialiste en dynamique de groupe ou en psycho-drame. Son objectif n'est pas de résoudre les problèmes psychologiques de ses clients-étudiants. C'est donc avec beaucoup de prudence et de discernement qu'il devrait sélectionner parmi les approches et les techniques que mettent à sa portée les sciences humaines, celles qui rendront son enseignement plus efficace. Mais nous traiterons de ce problème en temps opportun.

Nous venons donc de terminer le survol de vingt-cinq années d'enseignement des langues. Ce survol ne s'est fait que d'une manière superficielle. Nous n'avons pas voulu approfondir ici chaque approche entrevue. On pourra au besoin se référer aux sources citées pour en savoir plus long. Nous avons cependant voulu montrer le sens de l'évolution de l'enseignement des langues, et les directions dans lesquelles on semble aller.

Nous avons en fin de compte identifié certains éléments sur lesquels nous reviendrons nous appuyer pour résoudre notre problème.

## 2.2 Applications à la classe de conversation

### 2.2.1 Remarques préliminaires

Nous savons donc maintenant que l'objectif des cours de conversation sera d'amener l'étudiant à posséder la langue seconde comme instrument de communication.

Nous savons d'autre part que nos étudiants possèdent déjà un certain degré de compétence linguistique malgré certaines lacunes dans l'un ou l'autre des savoirs de base.

Nous savons enfin que nous disposons pour atteindre l'objectif de deux cours de quarante-cinq heures chacun à raison de trois heures par semaine, étalés sur deux semestres de quinze semaines chacun.

Nous avons créé il y a quelques années des cours de conversation, qui tout en étant supérieurs dans leur efficacité, au type de cours que nous offrions auparavant, laissent cependant à désirer comme nous l'avons dit à la fin du premier chapitre.

Nous avons dans ce deuxième chapitre, passé en revue les différentes approches de l'enseignement des langues et entrevu les principales tendances actuelles.

Nous sommes prêts maintenant à explorer les implications méthodologiques qui en découlent, et que nous pourrons appliquer à nos cours de conversation.

Avant toute chose, cependant, nous ferons les deux remarques suivantes :

a. Ce que dit Eddy Roulet dans son article "Pour une meilleure connaissance des français à enseigner" (1973) nous oblige à nous garder de montrer un trop grand optimisme : d'après lui en effet, nous sommes encore loin de disposer des descriptions adéquates de la langue qui seraient nécessaires à notre enseignement. Ainsi ce qu'il nous faudrait, c'est "une description des français en usage aujourd'hui [c'est-à-dire] toutes la variétés fonctionnelles liées aux situations de communication les plus courantes". Et par description, on n'entend "pas seulement une analyse des structures phonologiques, syntaxiques et sémantiques de ces variétés de français,

mais l'élucidation des règles qui en commandent l'emploi". Il s'agit donc de "remplacer les grammaires du système du français standard par des grammaires de l'emploi des *différentes variétés du français*". (24)

Les travaux de Gumperz et Hymes (1972) en ethnographie de la communication et de Susan Ervin-Tripp (1971) en sociolinguistique devraient constituer de bons points de départ. Mais ces travaux viennent seulement d'être découverts. Les professeurs de langue ne peuvent attendre qu'on leur donne l'outil de travail idéal. Ils doivent dès maintenant faire des choix pédagogiques.

Une salle de classe n'est pas le milieu idéal pour apprendre une langue seconde en tant qu'instrument de communication. C'est Macnamara (1972:9) qui disait : "The whole design of a classroom runs against the grain of the *faculté de langage*, the natural device for learning a language".

Par définition même, le contexte de l'enseignement sera donc artificiel. Et pourtant nous devrons nous en accomoder.

Compte tenu des limites que nous nous connaissons, voyons comment nous pourrons, grâce aux conseils des spécialistes, mieux atteindre nos objectifs.

### 2.2.2 Quelques principes de base

Le premier principe qui semble se dégager et qui sera la base de tout le reste, *c'est que c'est en communiquant que les étudiants développeront leur compétence à communiquer.*

Daniel Coste (1973:11) nous dit par exemple :

> La méthode audio-linguale a connu des échecs parce que, s'étant fixée pour objectif la communication, elle ne se l'est pas suffisamment donnée comme moyen : le passage de la manipulation contrainte à la communication libérée ne se fait tout simplement pas si d'entrée de jeu... on ne cherche pas à arriver à la communication en communiquant, comme le forgeron qui le devient en forgeant c'est-à-dire aussi, à l'occasion, en faisant des erreurs telles que se brûler ou se taper sur les doigts.

De la même manière John Oller (1973:48) définit le but de l'enseignement des langues ainsi : "as inducing the student not merely to manipulate meaningless sound sequences but to send and receive messages in the language" et suggère ensuite le principe de base suivant : "The necessary and sufficient means for achieving this objective is the involvement of the student in active communication in the target language".

C'est aussi ce que pense Kenneth Chastain quand il dit en conclusion au chapitre consacré à l'expression orale dans *The Developments of Modern Language Skills* (1971:216) : "Especially in speaking, student learn to do what they do".

Quant à Wilga Rivers (1972:58), elle nous dit : "To develop skill in communication in the foreign language the student must have continual practice in communicating".

Elle nous dit aussi (1972:33) :

> To develop autonomous control of language for communication we must at sometime, allow the student autonomy, and conversely discourage him from maintaining dependence. We must give the student practice in relying on his own resources and using his ingenuity so that very early in his language learning he realizes that only by interacting freely and independently with others can he learn the control and ready retrieval essential for fluent language use.

Nous pouvons donc en conclure *que nous devons placer nos étudiants dans des situations de communication le plus souvent possible*, si on veut les amener à atteindre l'objectif fixé.

La création des cours de conversation était donc tout-à-fait justifiée et leur présence dans les programmes de français langue seconde des collèges anglophones est absolument nécessaire. Une fois posé ce premier principe de base, nous pouvons tenter d'énoncer quelques propositions qui seront un point de départ à l'élaboration des cours.

Pour ce faire, nous suivrons le plan suivant :

A. Remarques d'ordre général
B. Contenu des cours
C. Méthodes
D. Organisation de la classe

## A. Remarques d'ordre général

Nos cours seront centrés sur l'étudiant, ses intérêts, ses besoins, sa personnalité, ses ressources personnelles, son rythme particulier d'apprentissage.

La classe de conversation sera pour lui une expérience humaine pertinente d'exploration et de découverte, où il jouera toujours un rôle actif et créateur.

## B. Contenu des cours

a. Nous essayerons de connaître les intérêts et motivations, ainsi que les ressources de l'étudiant grâce à des moyens qu'il faudra élaborer.

b. Le contenu du cours sera authentique et varié : le matériel pédagogique sera construit à partir du vécu de l'étudiant, de la réalité de tous les jours telle qu'il pourrait la vivre dans la langue cible, et de ses intérêts tels qu'il les aura exprimés.

c. L'objectif principal du cours étant de développer sa compétence à communiquer en français, nous devrons :

- le sensibiliser au phénomène de la communication
- lui faire prendre conscience du fait que pour communiquer il faut savoir écouter, et lui apprendre à mieux le faire
- lui faire prendre conscience de l'importance des intonations dans l'expression orale,lui permettre de savoir les distinguer et les utiliser
- lui faire prendre conscience de l'importance de l'élément non-verbal dans la communication et lui en faire acquérir les rudiments

- perfectionner sa compétence linguistique en lui proposant des activités d'apprentissage en grammaire, en compréhension auditive et en prononciation, en partant du relevé de ses erreurs
- lui donner les outils qui lui sont nécessaires pour réaliser les principaux types d'actes de communication qui font la réalité quotidienne.

(1) Etablir, maintenir, rompre un contact social.

(2) Demander, offrir, refuser une chose, une information, un service.

(3) Relater, confirmer, démentir un fait, un événement, une expérience.

(4) Exprimer, approuver, désapprouver une idée, une option, un sentiment.

C. La méthode

Pour atteindre les objectifs prévus, on devra avoir recours à trois différents types d'activités pédagogiques :

*Des activités de préparation à la communication* qui seront des activités de sensibilisation à la communication, d'apprentissage d'actes de communication, ou de présentation de matériaux bruts utiles aux activités de communication.

Elles devront être motivantes, appropriées aux besoins des étudiants et aux objectifs des cours.

On fera appel aux facultés intellectuelles de l'étudiant au cours de l'apprentissage.

*Des activités de communication* qui seront des activités de "réemploi" au cours desquelles on réutilisera dans des contextes situationnels variés, le plus souvent possible authentiques, le matériel présenté au cours des activités de préparation à la communication.

Elles devront donc être de véritables situations de communication :

d'une grande variété
motivantes
valorisantes
non contraignantes.

Le sens y primera sur la forme, pourvu qu'il y ait compréhension du message.

Elles seront axées sur l'exploration et la découverte.

On y fera appel aux facultés intellectuelles de l'étudiant et à son expertise.

Elles déboucheront le plus souvent possible sur des résultats concrets.

Elles devront pouvoir se prolonger à l'extérieur du collège, dans le milieu francophone.

*Des activités de perfectionnement de la compétence linguistique* qui devront la plupart du temps se faire individuellement, en dehors des heures de cours, au laboratoire de langue, à l'exception de certaines activités touchant à des problèmes communs à tous les étudiants, qui pourront, à l'occasion être traités en classe.

On tâchera de rendre ces activités le plus motivant possible. Les étudiants en général n'apprécient guère ce genre d'activités mais si on les leur présente comme un complément naturel à des activités de communication, si d'autre part on leur recommande un programme basé sur le relevé de leurs fautes les plus courantes, et si enfin ils en perçoivent les bénéfices, on peut s'attendre à ce qu'ils les acceptent mieux.

Au cours de ces activités pédagogiques, on sera amené à utiliser certaines techniques d'animation, de correction, d'évaluation.

Techniques d'animation

On empruntera aux techniques d'animation de groupes,

- celles qui permettront la création de multiples réseaux de communication dans la classe;
- celles qui favoriseront le jaillissement des idées;

- celles qui apprendront à l'étudiant à mieux écouter l'autre pour mieux le comprendre;
- celles qui établiront un climat de confiance.

Techniques de correction

Dans le cours 602-433, on évitera la correction des erreurs "au vol", c'est-à-dire au moment où elles sont commises, au cours des activités de communication.

Par contre, on relevera les erreurs de chacun afin de bâtir des programmes de perfectionnement individuels.

On pourra utiliser les autres techniques de correction différées, l'important étant de ne pas paralyser l'étudiant.

Dans le cours 602-913, le déblocage de l'étudiant s'étant déjà réalisé au niveau précédent, on pourra sans crainte introduire la correction au vol.

Techniques d'évaluation

- Il faudra élaborer un moyen qui permette, dès le début du cours, de déterminer les problèmes d'expression orale de prononciation et de compréhension auditive des étudiants, afin d'une part, de leur prescrire un programme individuel de laboratoire, et d'autre part, de les classer pour la formation des groupes.

- On devra disposer d'un moyen d'évaluation de la compétence à communiquer, c'est-à-dire un moyen qui nous aidera à déterminer si l'étudiant est capable de réaliser les actes de communication fixés dans les objectifs.

- L'évaluation de l'étudiant devra être permanente. Après chaque activité de communication, on devra évaluer la performance de l'étudiant, et ceci afin de connaître le cheminement de chacun.

D. L'organisation de la classe

Remarques générales

Le cours devra être bien structuré.

Les étudiants devront être bien informés de ce qu'on attend d'eux.

Ils devront sentir qu'ils appartiennent à une vraie classe, même s'ils sont répartis en groupes au cours de certaines activités.

a. Le format des cours

Il est irréaliste d'espérer atteindre les objectifs fixés en enseignant des classes de 30 étudiants.

Nous utiliserons donc le travail de groupe alterné au travail de classe.

En 433, le professeur rencontrera les 30 étudiants ensemble pendant une heure par semaine. Ce sera l'heure réservée aux activités de préparation à la communication.

Les deux autres heures seront consacrées au travail en groupes, réservé aux activités de communication, et seront animées par des moniteurs et le professeur jouant le rôle de moniteur.

En 913, le format sera le même, mais on réduira de moitié le nombre d'heures réservées aux activités de préparation : il y aura donc dans une quinzaine, une heure d'activités de préparation et cinq heures d'activités de communication.

b. Les groupes

Formation : On évaluera la compétence linguistique de chaque étudiant afin de pouvoir former des groupes homogènes. C'est ce type de groupe que nous préconisons car, tout en reconnaissant que les groupes hétérogènes ont leur place dans la classe de langue traditionnelle, les étudiants les plus forts aidant les plus faibles et leur servant même de modèles, nous préférons faire en sorte de ne pas risquer de compromettre l'efficacité des activités de communication en introduisant des différences trop grandes de compétence linguistique.

C'est donc la prudence qui nous guide dans notre choix.

On pourra tenter aussi, grâce à une entrevue au début du semestre, de mieux connaître les étudiants et de faire des

regroupements selon leurs intérêts, lors de certaines activités pédagogiques.

c. Le lieu

- Le lieu devrait être agréable et permettre une grande mobilité de la disposition des meubles;
- si on a accès à un salon d'étudiant confortable, on devra effectuer une rotation des salles de manière à permettre à chaque groupe d'y accéder.

d. Utilisation des moniteurs

Le principe de la rotation totale est une nécessité absolue. On permet ainsi à chaque groupe d'entrer en contact chaque semaine (pendant 4 semaines) avec un nouveau francophone, qui même s'il est discret et se contente d'animer le groupe, n'en a pas moins une personnalité propre et un langage particulier qui en fait un modèle unique. La rotation offre donc une variété de contextes qui ne peut qu'ajouter au caractère authentique des situations de communication.

e. Le moniteur

Le moniteur (et le professeur lorsqu'il tient le rôle de moniteur) est un animateur de groupe. Il facilite la conversation. Il donne à l'étudiant les expressions ou les mots qu'il lui manquent. Il tente d'établir un climat de compréhension, de confiance et de respect entre les étudiants.

On pourra s'appuyer, pour définir son rôle d'une manière plus précise, sur les données de l'animation de groupe.

f. Le professeur

Le rôle du professeur devra être redéfini en fonction des divers aspects de son enseignement.

D'une part, il devra savoir résoudre les problèmes que posent l'organisation de la classe et la sélection du contenu des cours qui comme nous l'avons mentionné, sont particulièrement nombreux en classe de conversation. Il devra d'autre part, jouer le rôle d'enseignant lors des activités de préparation à la communication; plutôt que d'imposer son savoir, il

préférera "faire découvrir"; plutôt que d'informer, il suscitera l'interrogation et la recherche de solutions. Il aura beaucoup d'imagination afin de prévoir des activités de communication variées et authentiques qui favorisent l'apprentissage de la langue. Il devra de plus connaître les principaux phénomènes de groupe et les techniques d'animation. Il devra enfin savoir évaluer les progrès que l'étudiant aura fait au cours du semestre.

La classe de conversation étant une expérience humaine, il devra savoir comprendre les étudiants, favoriser au sein du groupe une atmosphère de confiance et de détente.

Sa formation lui aura donc donné des qualités d'organisateur, d'animateur, d'enseignant. Il sera tour à tour capable de comprendre, de rassurer, de stimuler, d'aider et d'évaluer les étudiants.

Plus qu'un maître, il devra être le plus souvent un chef d'orchestre, un régulateur, un faciliteur, une personne ressource, un catalyseur, un modèle linguistique et socio-culturel.

# D E U X I E M E  P A R T I E

## Ebauche d'une méthodologie de la classe de conversation

## 3. LES CONTENUS DE COURS

### 3.1 Introduction

En gardant à l'esprit le fait que le but principal de nos cours est de développer chez l'étudiant la compétence à communiquer en français, nous allons tâcher de trouver ici des solutions aux différents problèmes que posent la sélection et la gradation des contenus de cours, c'est-à-dire les thèmes et les sujets qui seront traités au cours des diverses activités pédagogiques.

Il serait bon de rappeler brièvement les principes qui devraient guider nos choix :

Nos cours seront centrés sur l'étudiant, c'est-à-dire ses intérêts, ses besoins, sa personnalité, ses ressources personnelles, son rythme particulier d'apprentissage.

Les activités qu'on lui proposera devront être pour lui des expériences humaines pertinentes.

On tâchera de lui faire explorer certains domaines et découvrir certaines choses.

On lui fera jouer un rôle actif et créateur.

Les contenus de cours seront authentiques et variés, basés sur le vécu de l'étudiant et sur les réalités de la communauté qui parle la langue cible.

Avant même de parler des intérêts et des besoins de l'étudiant, de la variété et de l'authenticité de contenu de cours et de leur gradation, nous devrons aborder la question de la présentation des objectifs.

### 3.2 La présentation des objectifs

Comme nous l'avons montré ailleurs (Pérez, M., 1976), le choix des contenus de cours tout comme celui des activités d'apprentissage et des techniques d'enseignement est étroitement lié aux objectifs fixés.

En effet, ce choix ne peut se faire qu'après avoir déterminé les objectifs de l'enseignement.

En ce qui concerne les classes de conversation, les objectifs généraux ont été clairement définis plus haut, et on s'y basera pour faire nos choix pédagogiques. Mais la question de la négociation des objectifs se pose ici.

On a tendance depuis quelques années, à faire participer les étudiants à la définition des objectifs. Devrons-nous dans notre cas nous plier à cette nouvelle règle. Nous ne le pensons pas, pour les raisons suivantes :

- Les cours de conversation 433 et 913 ne sont pas des cours obligatoires.
- Les étudiants savent, grâce à une description dans la liste des cours du collège, ce qu'on y fera.
- C'est donc en connaissance de cause qu'ils font leur choix.

On doit souligner ici l'importance que prend la présentation du cours d'une part dans la liste des cours du collège, d'autre part, en classe au cours de la première rencontre avec les étudiants.

C'est une question d'information qui est directement reliée à celles des motivations et de la participation des étudiants.

La description du cours telle qu'elle apparaît dans la liste devra être extrêmement claire et précise. Elle devra présenter les véritables objectifs du cours en termes non équivoques, et certaines indications sur le contenu ainsi que sur l'approche.

De plus, si dès la première rencontre avec les étudiants le professeur leur remet une description très détaillée de ce qu'il attend d'eux au cours du semestre, de nouveaux problèmes seront évités.

Ainsi, les objectifs généraux des cours ne seront pas vraiment négociables. Ce qui le sera, par contre, et ce, par

définition, c'est le contenu de ces cours. Comme nous l'avons déjà dit, l'étudiant sera au centre même de notre enseignement, et il participera à l'élaboration du cours car il en sera le moteur.

Si nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire d'entreprendre une négociation des objectifs, nous insistons cependant sur le fait qu'on devra consulter les étudiants en ce qui concerne la pertinence de ces objectifs. Ceci pourra se faire dans le cadre plus général d'une évaluation du cours par les étudiants, procédé qui a déjà cours dans de nombreux collèges et dont nous serons amenés à reparler plus tard.

### 3.3 Connaître l'étudiant

Ainsi donc il devient important pour nous de bien connaître nos étudiants.

Nous nous heurtons d'emblée au problème du temps. Pour bien connaître quelqu'un il faut du temps: le professeur au bout de cinq à six semaines pourrait commencer à connaître ses étudiants, mais il ne peut attendre, il doit dès la première semaine, proposer des activités qui intéresseront les étudiants. Il lui faudra donc tâcher, le plus tôt possible en début de semestre, de connaître ses goûts, ses intérêts et ses besoins afin de pouvoir faire une meilleure sélection des contenus de cours. Nous insistons sur le fait que ceci doit se faire le plus tôt possible. En effet, l'expérience nous a montré que le passé, que souvent, le cours de conversation démarre lentement. Le professeur ne connaît pas les étudiants. Il choisit pour les premières séances de conversation des sujets qui ont eu du succès dans certains groupes au cours des semestres précédents, pourtant ces sujets ne donnent pas les résultats escomptés.

Tous ceux qui ont vécu cette situation savent à quel point il est long et difficile de dissiper les mauvaises impressions laissées, autant chez les étudiants que chez les professeurs et les moniteurs, par un mauvais départ.

Il faut donc tâcher d'éviter les expériences malheureuses en permettant à la classe de faire un bon départ afin que tous les participants soient motivés à continuer sur leur lancée.

Il s'agit pour le professeur de mettre toutes les chances de son côté.

Le problème du temps peut se résoudre en partie. En partie seulement car en fait, ce n'est qu'après avoir vécu plusieurs activités de communication que l'étudiant s'ouvrira tout à fait et fera mieux connaître ses goûts et intérêts.

On peut en tout cas pour parer au plus pressé et poser certains jalons, avoir recours à certains moyens que nous allons décrire. Avant de le faire cependant, il faudrait reprendre ici une remarque fort importante que faisaient Burney et Damoiseau (1969:72): "Nos étudiants ne savent pas toujours eux-mêmes très clairement quels sont leurs intérêts profonds!"

En effet, lorsqu'on demande aux étudiants de dire ce sur quoi ils aimeraient parler, ils font autant d'erreurs que le professeur qui décide de choisir les sujets pour eux.

Ainsi les sujets de discussion choisis par les professeurs ne semblent pas remporter moins de succès que ceux choisis par les étudiants. C'est du moins ce que l'expérience nous a montré dans le passé et qui a été confirmé par une enquête faite dans un cas bien précis, celui d'un cours de conversation donné au cours du semestre d'automne 1975 à un groupe de 27 étudiants, au campus de Snowdon du Collège Vanier.

En fin de semestre, en décembre 1975, un questionnaire était passé afin de connaître la perception que les étudiants avaient eue du cours. Parmi les questions, deux retiennent ici notre attention: on demandait aux étudiants de dire si les sujets de conversation avaient été intéressants. Il se trouve que 8 sujets avaient été imposés par le professeur et 11 sujets choisis par les étudiants:

Sujets du professeur:

la loi 22
la peine capitale
les loisirs
la société doit-elle être changée?
le mur des générations
le bonheur
Dieu
le droit de grève

Sujets des étudiants:

le cegep
la pauvreté
les jeux de hasard
l'inexplicable
l'avortement
les jeux olympiques
la cruauté envers les animaux
le cinéma
le racisme
la révolution sexuelle
l'euthanasie

Les réponses ont été les suivantes:

Les sujets de conversation choisis:

| | Par le professeur | Par les étudiants |
|---|---|---|
| étaient extrêmement intéressants | 3 | 2 |
| très intéressants | 16 | 16 |
| moyennement intéressants | 7 | 9 |
| très peu intéressants | 1 | |
| n'étaient pas intéressants | 0 | 0 |

Il faut ajouter pour être précis que les sujets choisis par les étudiants l'avaient été en groupe au cours d'une discussion.

Dans ce même campus on avait fait l'expérience, en 1973, en début de semestre, de demander aux étudiants d'une classe de conversation de donner par écrit, les sujets de discussion qui les intéressaient le plus. Les résultats n'avaient pas été concluants. On avait obtenu une très longue liste de sujets de discussion. Dans cette liste, seuls quelques sujets revenaient souvent: la peine capitale, les sports, la question du Québec et l'éducation, ce qui n'apprenait rien de nouveau au professeur qui avait déjà pressenti la pertinence de ces sujets, en se basant sur son expérience en classe.

La longue liste n'avait été d'aucun secours car seuls quelques sujets avaient fait l'unanimité.

En fait tout le problème est là. Il ne s'agit pas seulement de savoir à quoi chacun s'intéresse mais plutôt quels sont les sujets qui feraient l'unanimité des étudiants. Ce qui est tout autre chose.

Examinons donc les moyens dont peut disposer le professeur pour connaître les intérêts des étudiants.

a. <u>L'étudiant établit une liste</u>

Le professeur demande à chaque étudiant de donner par écrit les sujets qu'il voudrait voir discuter.

Le but ici est simplement d'obtenir une liste de sujets de conversation.

On a montré plus haut les limites de cette méthode. Il est vrai cependant que les résultats varieront avec les

groupes, et qu'on pourra obtenir dans certains cas une unanimité autour d'un nombre suffisant de sujets. Mais l'expérience nous a montré que le fait se produit très rarement.

D'autre part on se demande jusqu'à quel point, en quelques minutes, seuls devant une feuille de papier, des étudiants sont capables d'exprimer leurs véritables intérêts. Nous avons dit plus haut que souvent ils ne connaissent pas vraiment ces intérêts. Il leur serait donc nécessaire de faire un certain effort pour voir clair en eux-mêmes. L'introspection, faite à la hâte, n'est peut-être pas le meilleur moyen de leur faire découvrir des aspects de leur personnalité qu'ils connaissent intuitivement sans pouvoir les percevoir clairement ni les exprimer.

Pour remédier à ce problème, on pourrait alors demander à l'étudiant de dresser cette liste en dehors de l'heure de cours et d'y consacrer le plus de temps possible.

Malgré donc, certaines réserves, cette méthode peut rendre certains services.

Une remarque importante est à faire ici: si on utilise cette méthode, on devra se garder d'imposer à l'étudiant un nombre de sujets à choisir. Cette erreur a été faite dans le passé et on s'est rendu compte de ce que les résultats étaient faussés. En effet si l'étudiant se sent forcé de donner un nombre précis de sujets, il devra, s'il est à court d'idées, puiser dans des domaines qui l'intéressent moins. La liste de sujets, qui était censée représenter les véritables intérêts des étudiants n'est plus alors d'aucune utilité. A moins qu'on ne retienne que les quatre ou cinq premiers sujets de chaque liste afin de limiter les possibilités d'erreurs.

Notons que cette enquête peut se faire dès la première rencontre avec les étudiants.

b. <u>L'étudiant choisit parmi les sujets d'une liste établie par le professeur</u>

Dans ce cas le professeur établit une liste de sujets susceptibles d'intéresser les étudiants et leur demande d'indiquer parmi ces sujets ceux qu'ils voudraient discuter en classe.

Pour établir sa liste, le professeur se base sur son expérience, sur les événements de la vie courante, et sur les ouvrages divers traitant de la classe de conversation.

On trouvera chez Burney et Damoiseau (1969:80-106) une véritable réserve de thèmes et de sujets dans laquelle le professeur pourra puiser, en faisant parfois certaines adaptations.

On pourra utiliser aussi avec profit les "Cours 75" et "Cours 76" de Pierre Thomas (1966 et 1958), *L'art de la conversation* de Lenard & Hester (1967), *Pour Parler* de Anne Marie Bryan (1970), *Pour et Contre* de Frautschi et Bouygues (1972).

Nous suggérerons nous-mêmes une liste de sujets qui ont eu un certain succès dans nos classes au cours des cinq dernières années et qu'on pourra trouver en appendice (Voir appendice I).

L'avantage de cette méthode, c'est qu'on sera certain que l'étudiant ne restera pas à court d'idées. On peut lui reprocher cependant d'orienter le choix de l'étudiant. Pour contourner cette dernière difficulté, on devrait toujours donner à l'étudiant la possibilité d'ajouter à la liste du professeur, les sujets qui lui tiennent à coeur et qui n'y apparaissent pas. En aucun cas la liste ne devrait apparaître comme définitive.

c. L'entrevue

Au cours d'une entrevue individuelle avec l'étudiant, le professeur essaie de découvrir ses intérêts.

Cette méthode regroupe les avantages des deux méthodes précédentes et présente en plus celui d'établir un contact humain entre le professeur et l'étudiant. En posant certaines questions, en abordant certains sujets le professeur peut découvrir non seulement certains intérêts chez les étudiants qu'eux-mêmes ne percevaient peut-être pas, mais en plus, il peut obtenir certaines indications au sujet des ressources individuelles de l'étudiant qu'il pourra mettre à contribution au cours du semestre, et au sujet de certains aspects de sa personnalité qu'il serait bon de connaître avant de procéder à la formation des groupes.

Ainsi, nous utilisons depuis plusieurs années une fiche d'entrevue que nous corrigeons de semestre en semestre, et qui est destinées à obtenir le plus de renseignements possible sur l'étudiant afin de bien le connaître dès la première semaine de cours.

Nous passerons ici sur l'aspect "évaluation" de cette entrevue (car en fait, nous tentons en même temps d'évaluer les compétences des étudiants en français). Cet aspect de la question sera traité plus tard en même temps que les techniques d'évaluation. Nous nous en tiendrons simplement à la recherche des intérêts et des traits caractéristiques de la personnalité des étudiants.

Nous indiquerons donc la question posée à l'étudiant et les raisons qui nous poussent à le faire.

On lui demande donc:

1. S'il est en première ou en deuxième année d'études collégiales

Les étudiants de première année ont en général moins d'assurance que ceux de deuxième année. Ils seront moins autonomes que les autres. Ils seront intimidés par les autres du moins les premiers temps et ils auront besoin de plus d'attention de la part du professeur et des moniteurs en début de semestre.

2. Son âge

En général, les étudiants ont tous à peu près le même âge mais il y a certaines exceptions.

3. La raison pour laquelle il a choisi ce cours.

On connaîtra ainsi la perception que l'étudiant se fait de ses besoins.

4. Le programme d'étude dans lequel il est inscrit et les cours complémentaires qu'il a choisis et qu'il a l'intention de choisir d'ici la fin de ces études.

Ceci nous donnera l'orientation générale de l'étudiant: s'il est inscrit en sciences, en sciences humaines ou en langue et littérature, ainsi que certains aspects de ses intérêts grâce au choix de ses cours complémentaires. A ce sujet il se peut qu'il ait dû prendre un cours qu'il ne voulait pas prendre pour des raisons d'emploi du temps, et il serait bon de connaître son choix initial. Les cours complémentaires étant pris, comme nous l'avons indiqué dans le premier chapitre, en dehors de la spécialité de l'étudiant, le choix qui est fait montre certains intérêts sur lesquels on pourra aussi miser.

Le professeur pourra rapidement savoir si sa classe est à prédominance scientifique, "humaniste" ou littéraire et en tenir compte dans l'élaboration des programmes et le choix des activités.

5. Ce qu'il a l'intention de faire à la fin de ses études collégiales.

Certains étudiants, nous le savons par expérience ne savent pas toujours très bien ce qu'ils feront plus tard mais un assez grand nombre cependant a des projets bien précis.

On pourra, à partir des réponses obtenues ici, établir, d'une manière rudimentaire, les besoins de l'étudiant en langue seconde et prévoir spécialement pour lui certaines activités appropriées.

Si certaines constantes se retrouvent dans la classe, on pourra alors prévoir des activités communes à plusieurs étudiants et des contenus appropriés.

En somme, chaque étudiant est un futur citoyen inséré dans le monde du travail. Il a certains besoins et un certain potentiel dont nous devrions toujours tenir compte.

6. Son expérience du travail.

Certains étudiants ont déjà travaillé et leur expérience a pu être particulièrement intéressante et être un point de départ d'une activité de groupe telle qu'une discussion où une présentation de réalisation. Ainsi nous pouvons sans trop nous tromper prévoir qu'en septembre 1976, les étudiants qui auront travaillé dans le cadre des Jeux olympiques, vont certainement vouloir partager leur expérience avec les autres. Des entrevues, des débats pourraient même en découler.

7. Sa connaissance d'une technique particulière.

On pense surtout ici aux ressources personnelles de l'étudiant. S'il est guitariste, pourquoi ne ferait-il pas chanter les étudiants en français. Si c'est un spécialiste du batik, pourquoi ne ferait-il pas une présentation de la technique avec démonstration et participation des autres étudiants, tout cela se déroulant en français.

On peut aussi lui demander s'il aime la peinture, la poésie, le théâtre, le cinéma, ou bien peindre, écrire, jouer des pièces de théâtre, faire des films. Certains étudiants suivent des cours de photo ou de cinéma et aiment bien montrer leurs réalisations et en discuter.

On voit ici le parti qu'on peut tirer des talents de nos étudiants. Nous reviendrons plus longuement sur ce type d'activités dans le chapitre consacré aux activités pédagogiques. Mais il serait intéressant dès le début du semestre de connaître ces ressources afin de planifier les contenus.

8. S'il a fait des voyages.

Les voyages sont des expériences dont on aime parler si elles ont été particulièrement intéressantes.

On trouvera toujours dans une classe un petit nombre d'étudiants qui ont fait des voyages vraiment intéressants. On pourra alors y consacrer une activité de type entrevue, discussion ou présentation de réalisations.

9. Quels sont ses loisirs.

Savoir ce que l'étudiant aime faire lorsqu'il ne travaille pas peut nous donner des indications sur sa personnalité.

10. S'il lit les journaux anglais et s'il lit les journaux français, lesquels, et quels genres d'articles il lit en général.

Ceci permettra au professeur de savoir s'il pourra facilement utiliser les articles de journaux en classe, sans avoir besoin de "vendre" son idée aux étudiants. Cela donne

aussi une bonne indication au sujet de l'intérêt des étudiants pour l'actualité en général, et pour le fait français au Québec en particulier.

D'autre part, bien que ceci n'ait pas été prouvé, il nous semble qu'il est plus facile de convaincre un étudiant de lire des journaux français lorsque celui-ci est habitué à lire les journaux anglais, que lorsqu'il ne l'est pas.

11. S'il regarde la télévision en anglais, et s'il la regarde en français.

Ici le problème est le même que celui de la lecture des journaux.

Nous avons tendance à penser qu'un étudiant habitué à regarder souvent la télévision dans sa langue aura moins de réticence à regarder des programmes français que celui qui ne regarde jamais la télévision dans sa propre langue.

Le professeur saura donc à l'avance s'il peut "vendre" facilement l'idée de l'utilisation des émissions de télévision.

12. On pose à l'étudiant certaines questions en rapport avec les sujets que le professeur pense pouvoir utiliser en classe, sous la forme de "êtes-vous pour ou contre...?".

On a ainsi une idée de l'intérêt que l'étudiant a pour ces sujets particuliers, et on obtient d'autre part grâce aux réponses un certain profil de la personnalité de l'étudiant.

Ces renseignements pourront être utilisés par la suite par le professeur pour former des groupes de discussion.

13. On demande enfin à l'étudiant d'indiquer les sujets de discussion qui l'intéressent particulièrement et ceux dont il ne voudrait absolument pas parler.

Il est bien entendu que cette entrevue-enquête n'a pas la prétention d'être d'une rigueur absolue. Elle est cependant le résultat de l'expérience de nombreux semestres de classes de conversation et a rendu de nombreux services. Elle pourrait évidemment être perfectionnée afin d'être encore plus efficace.

Notons que ce type d'entrevue devrait se donner au cours de la première semaine de cours.

d. Le brainstorming

Burney et Damoiseau (1969:73) suggèrent l'utilisation de la technique du "brainstorming" lors de la recherche des sujets de conversation. Nous décrirons de façon détaillée, dans le chapitre traitant de l'animation des classes, cette technique particulière, et nous montrerons tous les partis qu'on pourra en tirer.

Notons-en simplement ici les principes de base: il s'agit de demander aux étudiants (à la classe entière) de faire toutes les suggestions qui leur viennent à l'esprit, même les plus farfelues, en se gardant de formuler des critiques. Dans un second temps on reprend une à une les idées proposées et on sélectionne celles qui pourraient être des points de départ de conversation. On retient enfin les sujets qui semblent faire l'unanimité des étudiants. Si cette dernière étape est difficile à réaliser en classe, on peut dresser une liste des sujets, la distribuer et demander à chaque étudiant d'indiquer les sujets qui leur tiennent particulièrement à coeur. On retiendra ensuite les sujets les plus demandés.

Nous venons de passer en revue quelques techniques qui devraient permettre de mieux sélectionner le contenu des cours de conversation, et en particulier, les contenus des activités de communication. On pourra si l'on veut, combiner certaines de ces techniques pour obtenir de meilleurs résultats. L'utilisation qu'on en fera variera en fonction du type d'étudiants qui fréquentent les cours et on ne pourrait ici trop généraliser. Il y a cependant quelques principes qui s'appliqueront à tous les cas et dont il faudra absolument tenir compte:

- Le choix des contenus est à plusieurs titres d'une grande importance. Il devra retenir toute l'attention du professeur très tôt en début de semestre.

- Tout le monde s'accorde pour dire que la participation des étudiants à l'établissement des contenus est absolument nécessaire. Grâce à elle on favorisera la présence chez l'étudiant de "l'intention de communication", véritable point de départ de tout enseignement des langues, (Voir D. Coste, 1974:11; Rivers, 1964:157) et qui est la condition sine qua non de la réussite de tout cours de conversation.

Notons pour finir que les techniques décrites plus haut auront intérêt à être utilisées très tôt dans le semestre, mais qu'elles seront suivies au cours des semaines par des activités diverses qui fourniront au professeur et aux moniteurs d'excellentes occasions de découvrir avec les étudiants, de nouveaux intérêts et de nouveaux sujets de discussion.

Le professeur ne pourra donc pas fixer le contenu du cours pour tout un semestre dès les premières rencontres. Il devra s'attendre à des tâtonnements et des modifications en cours de route, qui seront le reflet même de l'évolution des groupes qu'il aura constitués.

On comprend ainsi les difficultés que l'on rencontre dans l'élaboration d'un cours de conversation: la planification à long terme sur laquelle peut compter le professeur de langue dans tout autre cours de langue est ici rendue très difficile et parfois impossible.

### 3.4 La variété des contenus et leur caractère authentique

L'autre difficulté que rencontre le professeur c'est le fait qu'il lui faille sélectionner des contenus très variés et, leur donner le caractère authentique de toute véritable activité de communication.

Nous avons montré plus haut (2.2) que tout le monde s'accorde pour dire que pour apprendre à communiquer, dans la langue seconde, la pratique intensive d'activités de communication est une nécessité absolue (Rivers, 1972:33; Chastain, 1971:216; Oller, 1973:48), et que tout apprentissage ne peut être considéré comme complet sans l'étape importante du réemploi dans des contextes variés des éléments présentés.

Nos "activités de communication" seront donc des activités de réemploi au cours desquelles l'étudiant appliquera les principes auxquels il aura été exposé au cours des activités de préparation. Le contenu de ces activités sera le plus varié possible afin de permettre à l'étudiant une réutilisation de ses nouveaux savoirs dans les situations les plus diverses, tout comme il aura à le faire lorsqu'il voudra utiliser la langue seconde dans un contexte non scolaire.

Seule une telle "pédagogie de l'imprévu" (voir Richterich, 1973:92 et 1976:32) amènera l'étudiant à l'acquisition de la compétence à communiquer dans la langue cible.

D'autre part nous dirons avec Rivers (1964:88 et 162) et Jakobovits (1970:100-101) que la variété des activités et des contenus est un des éléments qui devraient permettre de motiver l'étudiant à l'apprentissage de la langue seconde.

Nous savons tous par expérience, combien la monotonie et la routine dans une classe de langue peuvent tuer ce que Stern (1973:280) appelle, après Macnamara (1972:9), le "communicative impulse", condition nécessaire à toute communication authentique.

Le professeur devra donc en sélectionnant les contenus, garder à l'esprit l'importance de l'élément de variété.

Il devra de plus tenir compte d'un autre élément d'une importance capitale: l'authenticité des activités de communication et des contenus.

Nous avons montré plus haut que l'authenticité des interactions dans la classe était devenue l'un des principes de base de l'enseignement des langues (voir Coste, 1974; Jakobovits, 1970 et 1974; Rivers, 1964 et 1972; Savignon, 1972a).

Encore une fois ici on se doit d'insister sur le fait que les activités de réemploi devront ressembler le plus possible à la communication véritable afin de mieux préparer l'étudiant à ses rôles authentiques, dans des situations non-scolaires.

Et pourtant la situation de classe semble bien mal se prêter à la chose. Jeanes (1967:79-80) remarquait ainsi:

> .... the expression "conversation class" contains a semantic clash which reveals one of the major difficulties encountered in this type of group. "Conversation" suggests primarily an exchange of impressions in an informal situation, while "class" brings to mind a formal gathering for the purpose of learning something.

Nous savons, comme le dit Macnamara (1972:9) que le fait même de se trouver dans une salle de classe nuit à l'établissement de la communication authentique. Sans espérer

récréer parfaitement entre quatre murs la réalité extra-scolaire, on peut au moins essayer de créer des situations qui soient aussi authentiques que possible.

Sur le plan des contenus, on aura recours le moins souvent possible à du matériel fabriqué, artificiel. On tâchera au contraire d'introduire dans la classe la réalité extra-scolaire et en particulier, la réalité québécoise, grâce à des sujets choisis en fonction des événements de la vie de la province et grâce au matériel authentique que sont les journaux, les émissions de télévision et de radio, les films et les chansons.

La plupart du temps le matériel auquel on aura recours, aura été conçu en français pour des francophones.

Ceci n'exclut cependant pas la possibilité d'utiliser du matériel conçu en anglais. En effet, si la communication est notre seul but, nous pourrons, lorsque les sources de référence feront défaut en français, prendre comme point de départ d'une conversation, certains documents conçus en anglais, sans avoir peur de commettre une erreur pédagogique.

Plutôt que d'avoir recours à du matériel fabriqué, on préfèrera ainsi, si besoin est, avoir recours à d'authentiques documents conçus dans la langue maternelle.

Notre objectif étant de permettre à l'étudiant d'acquérir la compétence à communiquer en français, on fera tout pour favoriser chez lui la naissance de "l'intention de communiquer".

Enfin, pour nous, la communication est une expérience humaine, c'est l'échange de messages qui ont un sens. Et c'est au sens que nous donnerons la première place.

Un contenu authentique sera donc aussi un contenu qui donnera une grande importance au sens, en faisant appel aux facultés de raisonnement de l'étudiant, tout en lui permettant de jouer un rôle authentique d'"être social complet" parmi d'autres êtres sociaux complets (Earl Stevick, 1971:14).

Cette authenticité dans les rapports entre d'une part le professeur/moniteur et les étudiants et d'autre part les étudiants eux-mêmes, ne pourra être atteinte que grâce à la bonne volonté de chacun.

Jusqu'ici, et nous le savons pour l'avoir vécu, nous demandions à nos étudiants de parler en classe de langue "le plus possible" même s'ils n'avaient rien à dire. Nous les forçions à inventer une réponse à la question qu'on leur posait.

Comme le dit Rivers (1972:23), mentir est aussi une forme de communication, et on pourrait fort bien se donner pour but, entre autres choses, d'enseigner à mentir en langue seconde.

Nous préférerons cependant établir en classe une communication authentique où chacun s'engage vraiment, dit vraiment ce qu'il pense, et se tait s'il n'a rien à dire.

C'est seulement dans un tel contexte d'authenticité que l'étudiant pourra trouver dans la communication en langue seconde, une expérience humaine d'où il ressortira enrichi.

Ainsi le cours de langue seconde ne se bornerait pas à être un cours où on apprend une langue, mais un cours où on apprend à se connaître soi-même et à connaître l'autre.

Toutes les techniques utilisées en sciences humaines pour la découverte de la personnalité, la clarification des valeurs et la croissance personnelle pourront être utilisées avec profit pour peu qu'on sache sélectionner celles qui s'adaptent le mieux à la classe de conversation.

Nous en proposerons un certain nombre tirées surtout de *Values Clarification* de Simon (S.B.), Howe (L.W.) et Kirschenbaum (A) (1972), dans le chapitre consacré aux activités de communication.

Le contenu sera alors vraiment centré sur l'étudiant, ce qui donnera à la communication, le caractère authentique que nous lui voulions.

## 3.5 Le problème de la gradation de la présentation

### 3.5.1 La présentation des contenus

Nous avons clairement montré plus haut la différence que nous faisons entre les activités de préparation, les activités de communication, et les activités de perfectionnement. Les contenus correspondant à chacun de ces trois types d'activités devraient-ils être présentés d'une façon graduée?

On sait, Roulet (1974), Coste (1974), Debyser (1973) et d'autres l'ont montré, que l'idée de progression dans la présentation du matériel linguistique est de plus en plus remise en question. Les psycholinguistes considèrent d'ailleurs cette idée comme une hypothèse plutôt que comme une vérité évidente. Ils la rejettent en disant que d'une part elle ne repose pas sur des recherches sérieuses, et que d'autre part elle semble être contredite par l'expérience de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, et celle de l'acquisition d'une langue seconde par les immigrants imergés dans le milieu (Gordon et Jakobovits, 1974:30).

En l'absence de tous résultats de recherches qui nous permettraient de procéder de manière plus rigoureuse, nous nous contenterons de baser la progression des contenus des activités de communications selon les intérêts des étudiants, leurs besoins. les événements de la vie québécoise, nationale, internationale.

En ce qui concerne les activités de préparation à la communication, nous poserons comme principe qu'elle précèderont les activités de communications, celles-ci servant d'activités de réemploi des nouveaux savoirs. Pour ce qui est de la présentation des activités de préparation, nous nous baserons sur notre jugement personnel pour indiquer un ordre qui nous paraîtra logique, puisque, comme le disent Jakobovits et Gordon (1974:31) "at the moment, we do not know precisely how to systematize the instruction of free conversational competence."

Enfin, les activités de perfectionnement seront prescrites aux étudiants selon leurs besoins, et après avoir relevé les fautes commises.

La progression sera alors adaptée au rythme particulier de l'étudiant.

### 3.5.2 La progression entre le cours 433 et le cours 913

Nous nous devons d'insister ici sur le fait qu'une certaine progression entre les deux cours de conversation devra être respectée.

Dans le passé nous avions senti le besoin de différencier ces deux cours en réservant pour le cours 433 des sujets de conversation très concrets et pour le cours 913 des sujets plus abstraits (Pérez M., 1974).

Nous ne pensons pas utile de maintenir cette progression. En fait, elle pourrait même jouer contre les intérêts et le choix des étudiants.

Par contre, nous ferons en sorte que le cours 433 soit avant tout un cours de déblocage qui permette à l'étudiant d'acquérir surtout de la confiance en soi, de vaincre sa peur de mal parler et de réaliser certains actes de communication.

Le cours 913 continuera dans ce sens tout en améliorant la qualité et la justesse de l'expression.

Ainsi, le cours 913 sera beaucoup plus "correctif" que le cours 433.

## 4. L'ANIMATION ET L'ORGANISATION DES CLASSES

### 4.1 Introduction

Notre étude du passé récent et des nouvelles tendances de l'enseignement des langues nous a permis plus haut de poser certains principes sur lesquels nous tenons à baser notre approche.

Dans le chapitre précédent nous avons montré comment on pouvait s'y prendre pour définir des contenus de cours appropriés aux objectifs.

Avant même de décrire les activités pédagogiques que nous pensons devoir choisir, nous sentons le besoin de traiter de l'importante question de l'organisation et de l'animation des classes.

Dans le présent chapitre nous dirons d'abord pourquoi nous pensons que le travail en groupe est nécessaire dans ce type de cours, puis nous tâcherons de voir dans quelle mesure les études faites sur les phénomènes de groupes peuvent aider le professeur à trouver des solutions aux problèmes d'animation et d'organisation de la classe de conversation.

### 4.2 La nécessité du travail en groupes restreints

Lorsqu'on s'est donné pour but d'enseigner la langue en tant qu'instrument de communication et que pour ce faire on a décidé de placer les étudiants le plus souvent possible dans

des situations de communications véritables, on se heurte d'emblée à un certain nombre de problèmes, dont le premier est le nombre d'étudiants par section.

Ecoutons ce que nous dit Savignon au sujet de l'enseignement en vue de l'acquisition de la compétence à communiquer:

> Promoting authentic communication will also require a restructuring of the traditional classroom environment... None of the activities listed [les activités de communication authentique] are suited to a group of 25 or 30 students all facing the teacher at the front of the room. (1972a:69)

Si notre but est de favoriser au maximum l'interaction entre les étudiants, nous ne pourrons pas ne pas avoir recours à la division des classes en groupes restreints, au moins lors des activités de communication.

Savignon suggère ainsi: "Students will work best in groups of 2 to 10 depending on the nature of the task." (1972a:69)

La chose n'est pas nouvelle en soi, nous savons depuis longtemps que le nombre d'étudiants par classe est un facteur important en éducation, et en particulier dans l'enseignement des langues.

L'expérience tentée au département de Français de l'université McGill, de 1968 à 1971, semble montrer la supériorité du travail de groupe en classe de conversation sur les approches traditionnelles (Pascal & Lemyze, 1971) ainsi que les effets positifs de cette technique sur l'attitude et la motivation des étudiants (Milbers, 1971).

Nous avons même préconisé et expérimenté cette approche depuis 1970 dans certaines de nos classes de conversation au Collège Vanier et sommes convaincus de sa valeur. Mais nous savons aussi, pour l'avoir vécu, que l'animation des groupes de conversation n'est pas chose facile, et que le professeur de langue sera amené à se heurter à de nombreux problèmes de tous genres. Le premier de ces problèmes étant que 1) son rôle même au sein du groupe sera essentiellement différent de celui qu'il tient habituellement dans la classe traditionnelle. Le second 2) étant qu'au sein du groupe en question certains phénomènes

se produiront qui auront un certain effet sur la marche du cours, que le professeur n'aura peut-être pas été capable de déceler.

En fait, le professeur de langue n'est pas préparé pour entreprendre un tel type d'enseignement. Sa formation ne lui a pas donné les outils qui lui seraient nécessaires pour résoudre des problèmes de ce genre. Il lui faudra donc chercher des solutions dans d'autres domaines que celui de sa spécialité.

Ainsi, la connaissance de certaines notions de dynamique de groupe devraient pouvoir l'aider dans son travail. Nous utilisons ici le terme de dynamique de groupe avec beaucoup de réticence car il est très ambigu. La dynamique des groupes est en effet un domaine complexe qui présente deux aspects essentiellement différents.

D'une part on entend par dynamique des groupes "l'ensemble des phénomènes psychosociaux qui se produisent dans les petits groupes ainsi que les lois naturelles qui régissent ces phénomènes". (Mucchielli, 1973:15)

d'autre part:

> l'ensemble des méthodes qui permettent d'agir sur la personnalité par le moyen des groupes ainsi que celles qui permettent aux petits groupes d'agir sur les grands groupes ou sur les organisations sociales plus vastes. (1973:15-16)

Le second aspect était surtout orienté vers les phénomènes de changement de la personnalité par le moyen du groupe, vers la manipulation des groupes et la psychothérapie, nous ne l'aborderons pas ici. Ceci ne nous empêchera cependant pas de venir emprunter à l'un ou l'autre de ces domaines une technique susceptible de pouvoir être adaptée à la classe de conversation, comme par exemple le jeu de rôle, version "dé-dramatisée" du psychodrame et d'en faire une activité pédagogique.

C'est donc surtout au premier aspect que nous nous intéresserons, car il peut nous éclairer en ce qui concerne les phénomènes de groupes, c'est-à-dire, entre autres choses:

- le fonctionnement et l'organisation interne des groupes
- les facteurs qui influencent le travail du groupe, son moral, et les relations des membres entre eux
- la vie affective des groupes

## 4.3 Le groupe de conversation vu à la lumière des domaines de la dynamique des groupes

### 4.3.1 Les différents types de groupes

Nous savons que la dynamique des groupes, au sens où nous l'entendons, étudie différents types de groupes. Ces groupes sont généralement classés en deux catégories: (Voir Mucchielli, 1973:13-14)

- les groupes primaires (encore appelés groupes restreints), qui se définissent comme les ensembles humains caractérisés par une association ou une coopération de face à face, où les relations sont donc directes et personnelles.
- les groupes secondaires, qui au contraire se caractérisent par des relations indirectes entre les membres et où les communications passent par des intermédiaires. On les appelle aussi les "organisations".

Parmi les groupes restreints, trois types de groupes retiendront particulièrement notre attention: les groupes de travail, les groupes de discussions, et la classe scolaire.

Par groupe de travail, on entend: "un groupe dont l'objectif est d'effectuer un travail (fabriquer un objet, intervenir sur un réel extérieur, trouver la solution d'un problème soumis au groupe)." (Mucchielli, 1973:62). Il s'agit donc de réaliser une performance concrète, de parvenir à un certain résultat.

Par groupe de discussion, on entend: "Un groupe dont l'objectif est d'opérer la confrontation des opinions, des idées ou des sentiments des participants en vue d'arriver à des conclusions, à un accord ou à des décisions." (1973: 82)

On remarque que s'il y a présence d'une certaine tâche à accomplir dans chaque type de groupe, le groupe de discussion est surtout centré sur les personnes, tandis que le groupe de travail est surtout centré sur la tâche.

### 4.3.2 Le groupe en classe de conversation

En ce qui concerne la classe scolaire, nous la connaissons bien. Dans notre cas particulier, nous lui avons fixé des objectifs. Nous avons même, afin de mieux atteindre ces derniers, opté pour la transformation de la classe traditionnelle par la création des groupes de conversation. Nous avons d'autre part choisi comme méthode de base, la mise en situation de communication. Nos groupes de conversation auront donc des objectifs à long terme: "l'apprentissage d'une langue", et des objectifs intermédiaires, qui changeront avec chaque activité pédagogique mais qui seront souvent: la discussion de sujets choisis et parfois même: l'étude et la solution de problèmes.

On constate donc que le plus souvent, nos groupes de conversation seront *des groupes de discussion*, et qu'ils pourront devenir à l'occasion *des groupes de travail*.

Ce parallélisme est intéressant et c'est aux études faites sur les groupes de discussion et les groupes de travail que nous aurons recours pour aborder nos problèmes.

### 4.3.3 La taille du groupe

Tout d'abord, quelle est la taille optimal du groupe de discussion et du groupe de travail?

Mucchielli (1973:64) nous dit, en ce qui concerne le groupe de discussion, que l'expérimentation (l'observation de groupes expérimentaux plus ou moins nombreux) a démontré que le nombre optimum de participants est compris entre 5 et 10.

> Entre 5 et 10 membres (avec un optimum de 6 à 8 participants), l'animateur étant compté en plus, il y a le meilleur équilibre possible entre le dynamisme du groupe, le temps de production, et la richesse de cette production qui devient alors véritablement collective, utilisant pleinement les interactions et la créaticité de tous les cerveaux présents. (64)

En ce qui concerne les groupes de travail, Anzieu (1971:149) précise en se basant sur les études de Hare, 1962 et Anzieu, 1965 que le groupe de 3 est le plus efficace pour la résolution d'un problème précis comportant une bonne solution, que le groupe de 6 est le plus efficace pour la résolution d'un problème comportant plusieurs solutions différentes possibles et qu'enfin c'est le groupe de 12 qui permet l'échange le plus varié possible des idées, des opinions, des informations sur un problème général.

On peut déjà tirer certaines conclusions en ce qui concerne les groupes de conversation. Le nombre des étudiants pourra varier selon l'activité pédagogique choisie.

Ainsi, on pourra très bien au cours des activités de préparation demander aux étudiants de se grouper par deux pour dialoguer pendant quelques minutes en réutilisant le matériel nouveau que le professeur a présenté, par exemple: "comment établir un contact social". Ici, le nombre de participants correspondra à une réalité de tous les jours et la situation restera vraisemblable.

On pourra aussi, dans le cadre des activités de communication, grouper les étudiants par 3 ou par 6 et leur faire résoudre des problèmes divers.

En ce qui concerne des activités telles que le brainstorming, on aura plutôt intérêt à ne pas diviser les classes en groupes afin d'obtenir le plus grand nombre possible d'idées.

On peut dire cependant qu'en général, nos groupes de discussion devraient comme le suggère Mucchielli comprendre un maximum de 10.

Au dessous de 4 étudiants, le groupe est pauvre comme réalité sociale, au dessus de 10, une structuration formelle devient nécessaire pour maintenir la cohésion: distribution de rôles précis, procédure d'intervention, ce qui peut être un frein à la participation spontanée des étudiants.

C'est donc le groupe restreint de 5 à 10 étudiants qui semble le plus équilibré et qui répond le mieux aux objectifs des groupes de conversation: en effet, comme le disent Beal, Bohlen et Randabaugh (1962:181-182), ce type de groupe

> .... permits maximum interaction and interstimulation between members... It can place responsibility on all members to participate and to be prepared with facts and ideas... It can teach members to think as a group and develop a sense of equality... By it, all members are encouraged to listen carefully, to reason, to reflect, to participate and to contribute.

C'est donc celui qui permettra le mieux d'établir la communication entre les membres du groupe.

4.3.4 Structure de la communication au sein des groupes.

A. La communication

La communication étant pour nous en même temps une fin et un moyen, il serait bon ici d'en examiner rapidement le schéma de base.

La communication implique un échange de messages entre deux interlocuteurs qui sont tour à tour émetteur et récepteur.

On peut représenter cet échange d'une manière simplifiée comme le fait Debyser (1970:11)

Emetteur A ——————→ B Récepteur

Récepteur ←—————— Emetteur

Il y a entre les deux interlocuteurs A et B, deux relations interindividuelles possibles (messages) de A vers B et de B vers A, et un canal de communication (moyen de transmission des messages).

Dans un groupe donné, le nombre des canaux de communication possibles et celui des relations interindividuelles possibles s'accroissent avec le nombre des participants.

Le tableau ci-dessous nous montrera comment (voir Anzieu & Martin, 1971:104):

| Nombre de participants | Nombre de canaux de communication | Nombre de relations interindividuelles |
|---|---|---|
| 2 | 1 | 2 |
| 3 | 3 | 6 |
| 4 | 6 | 12 |
| 5 | 10 | 20 |
| 6 | 15 | 30 |
| 7 | 21 | 42 |
| 8 | 28 | 56 |
| 9 | 36 | 72 |
| 10 | 45 | 90 |
| 16 | 120 | 240 |
| 20 | 190 | 380 |
| 30 | 435 | 870 |

Il est clair qu'au delà de 10 participants le nombre de canaux possibles est tel que les problèmes d'animation iront en s'accroissant. On comprend mieux pourquoi il est nécessaire de s'en tenir aux groupes restreints.

B. Les réseaux de communication

La communication au sein d'un groupe, nous l'avons vu, est donc déterminée par des relations interindividuelles et des canaux de communication.

Cette communication ne se fait pas de n'importe quelle manière, elle se structure spontanément pour devenir ce qu'on appelle un *réseau de communication*.

Une fois ce réseau établi, il a tendance à se figer, et les membres du groupe s'y conforment automatiquement.

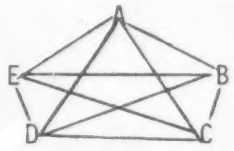
Anzieu et Martin (1971:142-147) nous disent que des études ont montré que la structure même du réseau de communication a une grande influence sur le comportement des participants, leur moral, leur satisfaction, et qu'elle détermine aussi le rôle de leader.

Il existe en gros cinq types de réseaux: (Anzieu & Martin, 1971:143-147)

le réseau en étoile: ou en rayon: le réseau en chaîne

le réseau en cercle:

le réseau tous-circuits (All Channel):




On constatera avec Debyser (1970:12) que seul le réseau tous-circuits utilise tous les canaux de communication possibles. Il favorise donc bien l'interaction au sein du groupe, tout en n'étant pas aussi centralisé que les réseaux en étoile, en rayon, et en chaîne, où le membre qui occupe la position centrale détient l'autorité.

Anzieu nous dit encore que les expériences de Bavelas (1951) et de Gilchrist, Shaw et Walker (1954) ont montré que le moral du groupe et ses performances, lorsqu'il y a tâche à résoudre, sont supérieurs dans le cas des réseaux en cercle et tous-circuits.

On peut en conclure qu'on devra tenter en classe de conversation d'établir au sein du groupe un réseau tous-circuits et qu'on devra veiller à ce que les réseaux fortement centralisés ne s'imposent pas.

En ce qui concerne ce dernier point, il est bien certain que si le professeur n'y prend garde, la structure de communication de la classe traditionnelle pourrait très bien se reproduire dans le groupe de conversation, le professeur et les étudiants eux-mêmes étant habitués à fonctionner la plupart du temps dans des réseaux en rayon, il faudra que les premiers temps le professeur soit très vigilant et établisse un réseau tous-circuits, puis, qu'il veille à ce que celui-ci se maintienne.

Son statut privilégié de professeur est donc remis totalement en question. En fait chaque membre devrait jouir d'un statut privilégié lorsqu'il fait une intervention, et un équilibre devrait être maintenu afin que quantitativement, tous les membres participent également. On voit que la tâche ne sera pas facile et nous y reviendrons lorsque nous parlerons du rôle du maître dans la classe de conversation.

Mais avant de traiter plus en détail des problèmes d'animation des groupes, il nous faut parler de l'organisation des classes. La dynamique des groupes et notre propre expérience nous ont en effet montré que certains facteurs et la préparation des participants à la discussion, l'utilisation même qu'on fait des moniteurs, ont toujours des effets sur la participation des étudiants.

## 4.4 L'organisation des classes

### 4.4.1 Les lieux de réunion

Nous avons vu que la taille des groupes avait une influence certaine sur son fonctionnement et par conséquent, sur le moral du groupe et les relations des membres entre eux.

Les conditions dans lesquelles se font les activités de groupes ont aussi une grande importance.

On a remarqué en effet que le confort d'une salle de réunion, son architecture, sa décoration pouvaient influencer le groupe.

Un certain confort est nécessaire à la bonne marche d'une réunion: on veillera donc à ce que le local soit agréable, bien aéré, bien éclairé, et suffisamment isolé des bruits extérieurs pour que les étudiants puissent communiquer facilement.

Est-ce qu'un trop grand confort pourrait nuire au fonctionnement du groupe?

Nous nous sommes souvent posé cette question dans le passé car nous avons vécu l'expérience des "salons d'étudiants" utilisés pour la classe de conversation. Les étudiants installés confortablement dans de profonds fauteuils sous une lumière tamisée avaient souvent tendance à se relaxer au point de n'avoir plus envie de communiquer.

On aura donc intérêt si le confort est grand, à maintenir un éclairage normal et une disposition des sièges favorisant le face à face.

Nous en venons ainsi à la question de la disposition spatiale.

D'après Mucchielli (1973:64): on doit bannir la disposition traditionnelle de la salle de classe ainsi que les tables rectangulaires longues, les tables en U ou en carré, car elles sont des facteurs de stérilisation du groupe.

Ainsi, seules, les tables ovales ou ovales à pan coupé (appelées aussi tables sociométriques) permettent un maximum d'interactions en facilitant les échanges.

La table ronde, tout en étant inférieure aux tables ovales, est cependant supérieure à toutes les autres.

Si on ne dispose pas de table ovale ou ronde mais plutôt de pupitres comme c'est souvent le cas dans les collèges, on devra placer ces pupitres en ovale ou en cercle vers l'avant de la salle.

Un dernier détail qui a aussi son importance (l'expérience nous l'a maintes fois montré): lorsqu'on a plusieurs groupes de conversation dans une section, il est nécessaire d'attribuer une salle de réunion différente à chaque groupe. Il se peut qu'alors, les conditions physiques de chacune des salles soient très différentes.

Si l'une des salles présente des inconvénients (bruit, éclairage déficient, absence de fenêtre, etc...) auxquels on ne peut remédier, si par ailleurs on ne peut pas en changer, ou encore si l'une des salles est plus confortable et plus agréable que les autres, on devra absolument assurer une rotation des salles afin que le même groupe ne soit pas toujours soit pénalisé soit favorisé.

### 4.4.2 La constitution des groupes

La constitution même des groupes aura aussi une influence sur la vie de ceux-ci.

Les données de la dynamique de groupe indiquent qu'il est nécessaire qu'un certain nombre de conditions soient respectées pour qu'un groupe fonctionne bien. Anzieu et Martin (1971:149) disent notamment qu'une certaine homogénéité des membres est de mise. Par homogénéité il entend plusieurs choses:

- une homogénéité du niveau de culture et des cadres de référence mentaux
- une homogénéité de l'équilibre psychique
- une homogénéité des traits de personnalité

Ajoutons que ceci est valable surtout pour les groupes de travail, à qui on demande une certaine productivité. Cette homogénéité permet d'accorder les membres sur le plan socio-émotionnel afin qu'ils consacrent plus d'énergie à la réalisation de la tâche.

En ce qui concerne les groupes de conversation, il n'est pas certain que ces conditions soient nécessaires.

Le but est ici de favoriser la communication, un maximum d'interactions au sein du groupe. Pour y parvenir on peut se demander si au contraire on ne devrait pas tenter de grouper des étudiants très différents afin que les discussions soient stimulées par des différences de points de vue.

Qui n'a pas vécu la session de conversation où tout le monde, après quelques minutes de débats tombe d'accord et où plus rien ne reste à dire.

"Il y a dans la communication, dit Mucchielli (1974) une relation essentielle, mais aussi une altérité non moins essentielle entre les deux communicants."

C'est en effet le paradoxe de la communication:

> La différence des personnes est condition de son établissement aussi indispensable que l'intersubjectivité qui les enveloppe l'un et l'autre, et les fait coexister dans le même lieu social. (39)

On a aussi découvert lors de l'étude des groupes de discussion que le volume des communications est d'autant plus important à l'égard d'un interlocuteur, que cet interlocuteur a des opinions plus éloignées de celui qui lui parle.

En fait, le désaccord appelle la communication. Et c'est la communication qui permet de résoudre le désaccord. Parfois cependant, le désaccord est tel que la communication n'est plus possible.

Mucchielli dit à ce sujet:

> La rupture des échanges verbaux se produit aux deux extrémités d'un continuum: à une des extrémités, dans la communion totale, on n'a pas besoin de parler,... à l'autre extrémité, dans la disparition du lieu par fermeture des systèmes en contradiction, la communication s'intensifie lorsque, dans la relation maintenue, le désaccord s'intensifie. Autrement dit, le désaccord et la distance entre les opinions, les connaissances, les idées, les idéaux, etc... favorisent la communication au delà duquel ils la ruinent. (1974:39)

Sur le plan de l'animation des classes, on peut en conclure que sans cultiver le désaccord à l'extrême, ce qui pourrait aboutir à un blocage de la communication, le professeur de conversation aura donc intérêt à ne pas concilier trop vite les différents points de vue s'il veut intensifier les échanges verbaux.

En ce qui concerne la formation des groupes, les conclusions que nous pourrions tirer c'est qu'il serait souhaitable, lors des discussions de sujets très controversés, de s'assurer au départ rapidement de l'opinion de chacun, et de former des groupes comportant un nombre égal d'étudiants "Pour" et d'étudiants "Contre".

Par contre, lorsqu'on voudra faire résoudre un problème par un groupe, on aura peut-être intérêt à regrouper les étudiants par affinités.

Ainsi il n'y a donc pas selon nous de règle générale. On agira selon le type d'activité pédagogique.

On doit maintenant aborder la question de l'homogénéité des niveaux de compétence au sein du groupe.

Les avis sont à ce sujet très partagés. Certains (Savignon, 1972a:69; Estarellas et al., 1971:172) pensent que les groupes hétérogènes ont leur place en classe de langue: les étudiants les plus faibles sont stimulés par les plus forts. D'autres (Debyser, 1970:14; Dobson, 1974:13) pensent qu'au contraire les étudiants les plus faibles pourraient être bloqués par la présence d'éléments plus forts devant qui ils n'oseront pas parler et que les étudiants les plus forts

perdraient peut-être du temps. Dobson propose d'utiliser les éléments forts comme leaders afin de résoudre ce problème.

Pour notre part nous pensons que si notre but est de favoriser la communication, nous devons mettre toutes les chances de notre côté. Nous opterons donc pour la formation de groupes de niveaux de compétence homogènes. En fait, en plus de la compétence linguistique, nous pensons qu'il faudrait tenir compte du degré de spontanéité de l'étudiant.

Nous pensons donc qu'un groupe d'étudiants d'un même niveau de compétence et de spontanéité fonctionnera mieux. Nous éviterons ainsi tout déséquilibre qui pourrait naître au sein des groupes hétérogènes.

Il est certain que tous les problèmes ne seront pas réglés pour autant: le groupe constitué d'éléments faibles sera beaucoup plus difficile à animer que les autres groupes.

Pour bien faire, il faudrait que les étudiants inscrits dans le cours soient vraiment de même niveau. Mais on sait que ceci est bien difficile à obtenir.

On comprend mieux maintenant pourquoi on tient à ce que le professeur fasse passer dès le début du semestre une entrevue à chacun des étudiants. Mieux on les connaîtra, mieux on pourra constituer les groupes de conversation.

Une autre question se pose à nous:

Faut-il maintenir la constitution de chaque groupe au cours du semestre ou doit-on en changer?

Nous aurions tendance à penser qu'une certaine stabilité est nécessaire pour que se crée au sein du groupe des liens affectifs, des habitudes, un style de fonctionnement, une atmosphère caractéristiques de ce que Mucchielli appelle les groupes "primaires durables" (ou persistants) par opposition aux groupes "primaires occasionnels et momentanés", où la vie du groupe laisse peu d'empreinte aux participants (Mucchielli, 1973:13-14) et qui sont plus difficiles à animer.

Mais nous concevons très bien qu'on puisse de temps en temps selon l'activité pédagogique choisie, remanier la constitution des groupes en fonction de certains critères tels que: les affinités, les dissemblances, les ressources individuelles, les intérêts.

Cependant, les étudiants devraient sentir qu'ils font avant tout partie, d'une part, de la classe de conversation, et d'autre part, de tel groupe stable au sein duquel ils passeront la plus grande partie de leur temps.

4.4.3 L'information

A. Au sujet des buts et des moyens

Nous avons déjà mentionné la nécessité d'informer l'étudiant des objectifs du cours et de ce qu'on attend de lui, dès le début de l'année.

Nous insisterons une fois de plus sur cet aspect important de l'enseignement aux adultes: les étudiants doivent savoir où ils vont. Mucchielli, dans *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* (1972:73) dit à ce sujet:

> La perception claire du but a un effet motivant sur l'engagement personnel dans le travail. *Savoir où on va* est un besoin adulte qui justifie l'itinéraire et fait accepter les obstacles éventuels.

En plus de cette information au sujet des buts, l'étudiant doit avoir une idée précise de ce qu'on attend de lui au cours des semaines.

On a remarqué dans nos classes de conversation que si on veut que l'étudiant soit bien informé, il est nécessaire qu'il reçoive un plan détaillé des activités de la semaine et de ce qu'il devra faire pour se préparer individuellement.

Il est nécessaire d'autre part que cette information soit diffusée par écrit, suffisamment à l'avance et qu'on prenne le temps en classe de la présenter aux étudiants en insistant sur l'importance d'être préparé avant de venir en classe.

On s'assurera par cette pratique, d'une meilleure participation des étudiants.

La qualité de la participation dépendra enfin non seulement de la préparation individuelle des étudiants mais aussi

de celle que le professeur assurera en classe au cours des "activités de préparation". On comprend ainsi l'importance de ces dernières.

B. Au sujet de la performance

Nous avons dit qu'il était nécessaire que l'étudiant sache *où il va*. Il faudrait ajouter qu'il a aussi besoin de savoir *où il en est*.

Mucchielli nous dit à ce sujet:

> L'intérêt pour les résultats, pour la performance, est une motivation générale qui explique pourquoi l'information sur la performance (feed-back moniteur-apprenti) est un facteur de soutien de la motivation. Le fait de savoir exactement où on en est, dans le déroulement d'un apprentissage vers un but, a la même fonction. Cette motivation est à rapprocher de la "compétition avec soi-même". (1972:72-73)

Ainsi, il faudra que l'étudiant soit informé au cours des semaines de ses progrès. Nous reparlerons de cette question lorsque nous traiterons de l'évaluation en classe de conversation.

4.4.4 La rotation des moniteurs

Dans une classe de conversation où il y a plusieurs groupes animés par des moniteurs différents et par le professeur, on pose toujours la question de la nécessité de la rotation des moniteurs et du professeur dans les groupes.

La situation actuelle dans les collèges, nous l'avons dit, est la suivante:

Certains professeurs attribuent en permanence un moniteur à chaque groupe, et jouent eux-mêmes le rôle de moniteurs dans l'un des groupes. Aucun changement n'est apporté au cours du semestre.

D'autres professeurs attribuent en permanence un moniteur à chaque groupe mais changent eux-mêmes de groupe chaque semaine. C'est le système dit de "la rotation du professeur".

D'autres préfèrent la rotation totale des moniteurs et du professeur. Ainsi chaque groupe est animé par un moniteur différent chaque semaine, ou par le professeur. C'est "la rotation totale".

Dans certains cas enfin, la rotation totale se fait toutes les deux semaines.

Les professeurs partisans de ne pas faire de rotation pensent que les étudiants se sentiront plus à l'aise avec le même moniteur pendant quinze semaines.

Lorsqu'on leur oppose qu'il est nécessaire que les étudiants aient des expériences linguistiques variées et qu'il est bon de les mettre en contact avec divers interlocuteurs francophones ayant des personnalités, des modes d'expression différents, ils rétorquent que le moniteur n'est pas là pour parler et que sa participation n'est donc pas si importance que ça.

En ce qui nous concerne, nous opterons pour la rotation totale hebdomadaire. Tout d'abord nous pensons que même si le moniteur ne doit pas monopoliser les débats, nous savons que sa présence dans le groupe sera sentie et sera perçue par les étudiants. Le moniteur n'est pas seulement un animateur mais un représentant de la communauté francophone. Il apporte, et c'est une de ses raisons d'être, le témoignage du monde francophone. Son rôle ne peut pas être minimisé.

D'autre part, on ne peut nier l'importance de la variété des contacts avec des francophones. C'est une préparation excellente à l'expérience que l'étudiant vivra hors du contexte scolaire.

Enfin, si les moniteurs sont bien sélectionnés, et s'ils sont bien formés, ils sauront établir au sein de chaque groupe une atmosphère de confiance et de relaxation.

Nous avons voulu savoir ce que les étudiants pensent de ce problème. Nous avons posé la question au cours de l'évaluation de cours de fin de semestre à une classe de conversation de 26 étudiants, en décembre 1975.

Voici les réponses qu'on a obtenues:

Vous avez changé de moniteur toutes les semaines. Auriez-vous préféré: ..... rester toujours avec le même moniteur?

Réponse: 0 oui 26 non

changer de moniteur une fois par mois?

6 oui 18 non

A la question: pourquoi? on a relevé les commentaires suivants qui nous serviront de conclusion:

> "C'est plus intéressant quand on change chaque semaine, chaque moniteur a des idées différentes. Avec un seul moniteur ça peut être très ennuyant."
>
> "Les trois moniteurs avaient des personnalités différentes alors, ça rendait les classes plus intéressantes."
>
> "Je pense qu'il vaut mieux changer de moniteur chaque semaine parce que je suis plus à l'aise avec l'un qu'avec l'autre quelques fois."

## 4.5 L'animation des groupes

### 4.5.1 La levée des obstacles à la communication

Dans toute activité de communication basée sur la discussion en groupe le professeur rencontrera un certain nombre de problèmes dus à certains facteurs souvent d'ordre psychologique qui viennent s'ajouter à ceux entrevus précédemment et qui risquent d'amener le blocage de la communication à l'intérieur du groupe. A certains de ces problèmes on pourra trouver aisément des solutions et les données de la dynamique des groupes ainsi que notre expérience nous aideront à le faire. D'autres cependant seront plus difficiles à résoudre et nous ne pourrons les traiter aussi bien qu'on voudrait le faire, dans le cadre de ce mémoire.

#### A. L'absence ou l'omniprésence des structures de communication

Nous avons dit plus haut que dans tout groupe donné, la communication ne se fait pas de n'importe quelle manière, mais suivant un certain réseau de communication.

Ce réseau peut être imposé au groupe (c'est ce qu'on appelle un réseau formel): ce sont par exemple les procédures de déroulement de la discussion auxquelles chaque participant doit se conformer.

Si dans un groupe donné, on n'impose aucun réseau formel, un réseau informel de communication se développe spontanément et finit par s'imposer au groupe avec la même force qu'un réseau formel.

On sait d'autre part que le type même de réseau de communication qui régit les interactions au sein d'un groupe peut avoir une grande influence sur la vie du groupe, son fonctionnement, son moral.

Mucchielli dit à ce sujet:

> La restriction a priori des communications, instituée pour accroître l'efficacité du groupe, abaisse sa créativité et son moral.
>
> Mais par ailleurs, la liberté complète des communications, état instable, aboutit à une restriction spontanée qui laisse en marge certains participants, polarise sur d'autres l'intérêt et les sentiments, laisse le groupe à ces influences. (1973:68)

Ainsi le groupe démocratique intégral n'existe pas naturellement. Le réseau tous-circuits dont nous parlions plus haut est un idéal à atteindre, une réalité à rechercher au sein du groupe. Mais l'établissement d'un tel réseau ne doit pas imposer aux participants de restrictions assez grandes pour créer d'autres blocages. On devra donc éviter, en classe de conversation de tomber dans les deux extrêmes. Il s'agira de maintenir un équilibre au sein du groupe, de stimuler, d'épauler discrètement les étudiants les plus timides et de tempérer, de manière diplomatique l'ardeur des plus audacieux. Le professeur et le moniteur devront donc être capables d'une part de percevoir ces phénomènes de groupes et d'autre part, d'interviewer pour que tout se passe bien.

B. Les tensions internes

Le phénomène de la tension, un état émotionnel latent et collectif, perturbe souvent l'harmonie d'un groupe. Mais

on distingue les tensions positives et les tensions négatives. (Mucchielli, 1973:46)

Les tensions positives s'expriment souvent par des conflits d'opinions et les oppositions d'idées. Ce genre de tension est nécessaire à la progression du groupe et favorise les interactions.

L'absence de tension positive résulte souvent en une absence de nécessité de communiquer: tout le monde est d'accord, on s'arrête de discuter.

Les tensions négatives par contre, paralysent le progrès du groupe et bloquent la communication. Elles proviennent d'un conflit de personnalité, d'insatisfaction par rapport à l'activité, l'hostilité à l'égard de l'animateur.

Parfois, un fou-rire général, une digression permettent de soulager momentanément le malaise. Mais si on veut vraiment résoudre le problème, il faudrait être capable avec le groupe, de l'élucider. Pour cela le professeur et le moniteur doivent avoir une formation particulière en animation de groupe car la tâche n'est pas à la portée de n'importe qui.

C. Le refus de s'impliquer

Il sera pratiquement impossible de trouver des sujets de discussion qui conviennent à tout le monde. On rencontrera donc dans les groupes certains étudiants qui refuseront de s'impliquer, parce que le problème ne les intéresse pas ou qu'ils ne se sentent pas concernés. Il sera donc très difficile de les faire participer.

Il faudra donc trouver des moyens de démontrer à ces étudiants que finalement, ils sont aussi concernés que les autres.

D. La peur de mal parler

La peur de mal parler paralyse les étudiants. On devra donc les "dé-complexer" en leur permettant de faire des fautes, du moins dans le premier cours de conversation. Le choix des techniques de correction prend ici une grande importance: elles ne doivent pas être de nature à bloquer la conversation et à briser les élans des étudiants. Nous traiterons de cette question à la fin du présent chapitre.

E. Les problèmes généraux de motivation

Nous ne pourrons traiter dans le cadre de ce mémoire le problème complexe des motivations.

Nous devons cependant souligner le fait que l'absence de motivation pour l'apprentissage de la langue seconde se traduit par l'absence d'intention de communication. Lorsque l'on se trouve en présence de tels cas, on doit redoubler d'ingéniosité pour tâcher de découvrir chez l'étudiant les intérêts qu'on pourra utiliser.

Il est tout de même assez rare de trouver en classe de conversation des étudiants non motivés. On sait que dans les collèges anglophones les cours de français ne sont pas obligatoires. Nos étudiants sont donc libres de choisir d'en suivre. Lorsqu'ils le font, on peut s'attendre à ce qu'ils soient motivés.

Mais la question n'est pas si simple. En effet on sait que parmi les étudiants motivés à l'apprentissage d'une langue, Gardner et Lambert (1972) font la différence entre ceux qui présentent une *orientation instrumentale*, où la langue seconde est considérée pour son intérêt pratique et les avantages qu'on en tirera en l'apprenant, et ceux qui présentent une *orientation intégrative*, qui reflète un intérêt personnel et sincère pour la langue, la culture et le peuple qui parle cette langue. Il serait intéressant de savoir dans quelle catégorie tombent nos étudiants, car d'après Gardner et Lambert (1972:132), ceux présentant une orientation intégrative apprendraient plus facilement la langue seconde, que ceux qui présentent une orientation instrumentale.

Sans avoir fait aucune étude de la population étudiante à ce sujet, notre expérience dans le milieu nous incite à penser qu'il est très difficile de trouver des étudiants qui présentent une orientation qui soit purement instrumentale ou purement intégrative. Généralement il semble que toute orientation intégrative est accompagnée d'une certaine orientation instrumentale, et que d'autre part, une orientation instrumentale est elle-même teintée de tendances intégratives.

En effet, nous avons personnellement rarement rencontré des étudiants qui désiraient apprendre la langue seconde uniquement par intérêt personnel pour cette langue, le peuple qui la parle et la culture qui s'y rattache.

D'autre part il nous semble logique de penser que si un étudiant est convaincu de la valeur pratique d'une langue, et qu'il tient à en tirer des avantages, c'est qu'il a l'intention de se servir de cette langue dans le milieu où on la parle, ce qui d'après nous est déjà un signe d'orientation intégrative.

Il semble donc que nous devrions nous contenter, dans le cadre de ce mémoire de constater que nous avons la chance de recevoir dans nos cours des étudiants qui ont choisi d'y entrer et qui présentent un certain type de motivation, puisque, comme le disait A. Rigault (1967:108): "La motivation peut commencer dès qu'il y a choix."

Nous ne voulons pas dire ici que tous nos étudiants seront motivés. Nous connaissons aussi une autre catégorie d'étudiants: ceux qui s'inscrivent dans nos cours soit parce que leurs parents les ont contraints de le faire, soit parce qu'ils se sentent menacés par le contexte socio-politique. Ils sont en nombre restreint mais nous en retrouvons toujours lors de l'étude des réponses aux questionnaires d'évaluation de cours. Pour ceux là, on ne peut parler de motivation réelle, ou alors il faudrait la qualifier de purement extrinsèque. C'est donc cette catégorie qui pourra poser des problèmes au professeur de langue. Celui-ci devra donc tenter de développer chez ces étudiants une certaine motivation, instrumentale ou intégrative, en créant autour de lui une atmosphère de confiance et de détente, en le rassurant et l'encourageant.

Il faudrait mentionner aussi l'autre extrême, le problème de la surmotivation, qui paralyse l'étudiant, le prive de tous ses moyens et qu'on pourra régler aussi par la création d'une atmosphère détendue.

Enfin, la crainte de l'anomie (Gardner et Lambert, 1972:132) peut être un obstacle à la participation de l'étudiant: le fait de parler dans la langue étrangère peut lui faire redouter la perte de son identité. Savignon (1972a) a très bien montré l'importance de ce phénomène dans son étude. Encore une fois, ce n'est que par la création d'une certaine atmosphère rassurante qu'on pourra intervenir ici.

F. Ne pas savoir écouter

L'un des obstacles majeurs à la communication est que souvent deux interlocuteurs sont tellement stimulés par le sujet de discussion qu'ils ne s'écoutent plus l'un l'autre, ou qu'en tout cas, ce que l'un a l'intention de communiquer est

perçu par l'autre à travers le prisme que constitue son histoire personnelle, son système de motivations, son état affectif, son niveau intellectuel et culturel, son cadre de référence, son statut social, ses rôles psychosociaux (Anzieu & Martin, 1971:135).

Pour contourner ces difficultés, Anzieu et Martin disent qu'on peut intervenir entre les deux interlocuteurs en demandant au locuteur de chercher à être précis, objectif (se garder de juger), voir clair en soi-même pour faire la part des préjugés, se mettre à la place de l'autre et accepter le fait qu'il peut avoir une autre opinion, et à l'allocuté, d'être disponible, de sortir de son cadre de référence, de mieux écouter, de poser des questions pour aider le locuteur à préciser sa pensée. Peu à peu, une identification progressive avec l'interlocuteur se produira nécessairement et on pourra parler d'échange véritable.

Rogers (1961:228-236) dans une étude intitulée "Traitement des troubles dans la communication entre personnes et entre groupes" suggère, pour que chaque interlocuteur apprenne à "bien écouter" l'autre, c'est-à-dire à le comprendre vraiment, la technique suivante: lorsque des difficultés du genre de celles qu'on vient de décrire surviennent entre plusieurs personnes, chaque personne n'est autorisée à parler pour exprimer ou pour défendre ses idées qu'*après* avoir réexposé les idées et les sentiments de la personne qui a parlé avant elle, exactement, et à la satisfaction de celle-ci.

Il s'agit donc d'assimiler le cadre de référence de l'autre personne et de comprendre ses pensées et sentiments au point qu'on puisse les réexposer. Ce qui d'ailleurs ne signifie pas forcément qu'on doive être d'accord avec ce qu'elle vient de dire.

Cette technique a pour effet de faire tomber les passions et de réduire l'obstacle à la communication en créant une situation dans laquelle chacune des différentes parties arrive à comprendre l'autre du point de vue de l'autre.

Le professeur et le moniteur pourront en classe de conversation l'utiliser avec profit.

G. Le professeur et le moniteur

Le professeur/moniteur peut être un véritable obstacle à la communication au sein du groupe de conversation.

Nous avons vu que le type de réseau auquel il a été habitué dans la classe traditionnelle: le réseau en étoile ou en rayon ne favorise pas des interactions. Le danger que ces derniers s'établissent au sein du groupe sera toujours présent. Le groupe d'ailleurs ne s'y opposerait pas car c'est ce type de relation pédagogique que les étudiants auront vécu jusqu'ici.

Il y aura ainsi toujours le danger que le professeur/moniteur, détenteur du "Savoir" et donc du "Pouvoir" dans la classe traditionnelle, se mette à vouloir en faire, au sein du groupe, la démonstration.

En pédagogie des adultes cependant, "le Savoir est une fonction d'aide technique à la disposition de ceux qui en ont besoin pour traiter leurs propres problèmes." (Mucchielli, 1972:18), il ne doit pas être un moyen de domination.

Curran, qui on le sait a élaboré un modèle d'enseignement des langues basés sur les principes de la relation d'aide et la psychothérapie, voit le professeur comme un conseiller qui s'engage totalement dans l'expérience d'apprentissage du groupe, et qui y participe:

> Creative communication involves not an expression of the segmented self but a total openness of the self. Such communication would have to be present in an authentic community. Community also suggests the genuine engagement of the knower-teacher in the classroom as a part of the learning community.
>
> Our present intellectualized model of learring has removed the teacher from any relationship with the learner, other than an abstractive intellectualized one. A non-incarnate god-figure seems to be the dominant image by which the teacher presently relates to the group. (Curran C.A., 1972:30-31, cité par Savignon, 1976b)

En somme, nous ne voulons pas d'un professeur-obstacle mais plutôt d'un "professeur-faciliteur". Nous pouvons donc brièvement décrire ses caractéristiques principales.

Le professeur/moniteur devra donc surtout tâcher d'être "*a facilitator of learning*" (Jarvis, 1971:376), une personne ressource, un conseiller, toujours prêt à donner l'expression qui manque, le temps d'un verbe, la prononciation qui convient, lorsque c'est nécessaire. Ce sera donc quelqu'un sur qui on peut compter. Non pas le point de départ de toute activité du groupe, mais plutôt une source d'information vivante, riche d'expérience et témoin d'une culture différente.

Il s'efforcera d'être aussi un *régulateur* du travail du groupe. Celui qui institue et tâche de sauvegarder l'égalité des droits des étudiants. Celui qui sait faire participer les timides ou ceux qui ne se sentent pas concernés, et qui sait freiner sans les choquer ceux qui sont trop bavards et tentent de monopoliser la conversation.

Il sera directif quand il sentira que c'est nécessaire pour le bien de tous mais devra rester non-directif quand au fond de la discussion. Il saura aussi créer une atmosphère joyeuse, de détente et de confiance où les étudiants aimeront se retrouver. Il saura développer chez eux une attitude de coopération et favoriser des échanges authentiques.

Il sera *aussi un modèle*, un modèle linguistique bien sûr, mais surtout un modèle socioculturel. Il représentera en quelque sorte le monde francophone et contribuera à l'élaboration de l'image que se font les étudiants de cette culture qui n'est pas la leur. En tant que tel, il devrait pouvoir donner son opinion et s'engager dans la conversation à condition qu'il sache se limiter dans l'engagement de manière à continuer à assumer ses responsabilités de conseiller et de régulateur.

Ainsi, le professeur devra s'assurer par sa vigilance, qu'il n'est pas un obstacle à la communication, mais qu'il la favorise et l'encourage.

On comprendra, devant la tâche qu'il a à accomplir, que le professeur/moniteur devra avoir reçu une formation particulière.

Certaines expériences d'enseignement par les pairs ont été tentées dans de nombreuses institutions.

Des étudiants des cours avancés de ces mêmes institutions sont utilisés en tant que moniteurs, dans les cours de conversation.

Le coût de l'opération est ainsi considérablement moindre que si on employait des moniteurs choisis parmi les étudiants francophones des universités.

L'une des raisons d'être du "peer-teaching" est exprimée ainsi par Milbers (1971) "... expectation of teacher dominance, a key factor, is considerably alleviated in this situation, and for obvious reasons."

Pour nous cependant, il n'est pas du tout évident que l'étudiant sera moins "dominateur" que le professeur/moniteur. On a eu vent de nombreux cas où le contraire s'est produit. D'autre part, si le professeur-moniteur est bien formé, le problème ne devrait pas se poser puisqu'il saura comment ne pas être omniprésent.

La conclusion que nous tirerons ici c'est que si l'on veut offrir un enseignement efficace, l'animation des groupes doit être assurée par des personnes qui peuvent être aussi bien des "faciliteurs" que des "régulateurs" et des "modèles", c'est à dire des gens qui soient spécialement formés à cet effet.

Si pour des raisons budgétaires, on ne peut engager d'étudiants d'universités, on préférera donc le "travail en équipe" (plusieurs professeurs bien formés se partageant les classes de conversation et tenant le rôle de moniteurs) à "l'enseignement par les pairs".

### 4.5.2 La place de la correction

Nous l'avons dit plusieurs fois, le cours 433 devra être avant tout un cours de déblocage, au cours duquel on s'évertuera à faire parler des étudiants le plus possible. On devra donc tâcher d'éliminer tous les obstacles possibles à la communication.

C'est ici que se pose le problème de la correction.

Devons-nous laisser l'étudiant commettre des erreurs sans intervenir? Cela entraînerait-il la fixation de ces erreurs?

Nous avons vu au cours du chapitre 2 que depuis quelques années, on tend à penser que l'erreur a une certaine

valeur au cours de l'apprentissage d'une langue. C'est en faisant des erreurs que se bâtit petit à petit ce qu'on a appelé le LAD (Language Acquisition Device).

Jakobovits disait d'autre part au sujet des phrases semi-grammaticales:

> "The fluent speech of most native speakers does not consist totally (or even in the majority of instances) of well-formed sentences. One would imagine that the imposition of a requirement to utter exclusively well-formed sentences would seriously hinder the fluency of most native speakers. The logical implication of this observation would be that no language teacher should ever force his pupils to use only well-formed sentences in practice conversation whether it be in a classroom, laboratory or outside. (1968:76-77)

Sans vouloir donc forcer les étudiants à ne prononcer que des phrases grammaticales, on peut au moins penser que le fait de leur faire prendre conscience de la faute, devrait contribuer à l'amélioration progressive de leur expression verbale.

C'est en somme ce que semble dire Rivers lorsqu'elle propose que les erreurs soient analysées par le professeur et l'étudiant:

> This technique /the analytic session/ makes the students more alert to their own mistakes and to other possibilities for expressing their meaning which they have not been exploiting. (1972:33)

La correction reviendrait donc à souligner l'erreur et à proposer des alternatives.

Le problème est alors de savoir s'y prendre de manière à ne pas bloquer les étudiants.

Rivers condamne l'intervention directe du professeur au cours de la conversation:

> Nothing is more dampening of enthusiasm and effort than constant correction when the student is trying to express his own ideas within the limitations of his newly-acquired knowledge of the learning. (33)

A. La correction différée

Elle suggère donc ce que nous appellerons la *correction différée*: le professeur/moniteur note discrètement les erreurs de chaque étudiant au cours de la conversation. Pas toutes les erreurs, seulement celles qui entravent la communication. C'est en dehors de la classe que se fait ensuite la session d'analyse des erreurs. Des exercices de laboratoires peuvent alors être recommandés.

La correction différée peut prendre d'autres formes: on peut par exemple relever les erreurs sur acétate et utiliser les dix dernières minutes de la session pour traiter, à l'aide du rétro-projecteur, des erreurs en question.

On peut aussi enregistrer la session de conversation au magnétophone, en analyser le contenu, et proposer des exercices de perfectionnement.

Cette dernière technique est d'après nous très peu utilisée, même si elle est préconisée par de nombreux spécialistes de la conversation (voir Burney et Damoiseau, 1969:13-17) pour la bonne raison qu'elle demande beaucoup de travail.

B. La correction au vol, directe ou indirecte

Il y a en plus de la correction différée, la technique de la correction "au vol" qui consiste à intervenir au moment où la faute est commise. Cette correction au vol peut se faire de deux manières: d'une manière directe, et d'une manière indirecte.

Nous avons vu plus haut les raisons qui nous pousseraient à ne pas utiliser la technique de la "correction au vol directe" (Rivers, 1972:33).

On peut cependant intervenir sans que la correction prenne la forme d'une correction: on peut ainsi poser une question en faisant mine qu'on a pas très bien entendu de

manière à ce que l'étudiant soit amené à s'exprimer une deuxième fois. Souvent l'erreur qu'il avait commise lui sautera aux yeux et il se corrigera de lui-même.

Si par contre cette technique ne donne pas les résultats attendus, l'étudiant ne se rendant pas compte de son erreur, on peut utiliser la technique suivante: il s'agit de reprendre sur un ton interrogatif la phrase prononcée (en la corrigeant évidemment) d'une manière qui invite naturellement l'étudiant à confirmer ce qu'il vient de dire, en utilisant cette fois-ci la phrase correcte. Il fera cela d'une manière soit automatique, soit totalement consciente selon les cas, mais il n'aura jamais le sentiment qu'on vient de le corriger. Il aura plutôt l'impression de s'être corrigé lui-même, le modèle ne lui ayant pas été imposé mais suggéré de la façon la plus naturelle qui soit, tout comme cela se passe parfois dans une conversation authentique en langue maternelle. C'est ce que de jeunes chercheurs (Brunet P.E. et Pagé M., 1975) ont appelé "l'écho" et qui consiste en fin de compte à "donner un feedback correctif par rapport aux choix linguistiques". (185)

C. La correction par le groupe

Certains professeurs pensent qu'on peut aussi, demander aux étudiants de se corriger les uns les autres. Dans ce cas, la correction, ne venant pas du professeur/moniteur, devrait d'après eux, être mieux reçue par les étudiants. Nous pensons pour notre part, et l'expérience nous l'a montré, que ce type de correction peut aussi créer certains blocages. Les étudiants ne s'attachant plus qu'à respecter la forme, perdent l'intérêt qu'ils avaient pour le fond, la conversation n'est plus alors qu'un prétexte à la recherche de la faute chez l'autre. Chacun traque l'autre et se sent traqué par lui.

Nous sommes loin ici de l'atmosphère de détente et de confiance que nous voulions créer.

Nous ne rejetons pas totalement cependant, la correction par le groupe. Nous rejetons le fait qu'elle soit utilisée systématiquement. Si les étudiants veulent s'entraider et si lorsqu'il le font, les résultats sont positifs, on ne pourra qu'en être satisfait.

En conclusion nous dirons qu'au niveau du cours 433, on ne devrait pas utiliser de "correction au vol" directe afin de ne pas rompre le fil de la conversation ni bloquer les étudiants. Celle-ci pourra être introduite au niveau 913 où

l'étudiant a déjà acquis une certaine spontanéité et où il désire surtout se perfectionner.

La correction a donc une place importante dans le cours de conversation, elle permet à l'étudiant, par approximations successives, d'améliorer son expression, mais on doit être extrêmement vigilant quant aux techniques qu'on emploiera, car la correction peut devenir, si on n'y prend garde, un obstacle à la communication.

En nous appuyant sur les données de la dynamique des groupes, sur notre expérience, et sur la pédagogie des adultes, nous avons pu au cours de ce chapitre esquisser certaines solutions aux problèmes d'organisation et d'animation que rencontre le professeur de conversation.

Nous pouvons donc maintenant nous consacrer à la description des activités pédagogiques qui selon nous devraient être incluses dans tout cours de conversation.

## 5. LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

### 5.1 Activités de préparation à la communication

#### 5.1.1. Notre conception de la phase de préparation

Lorsque nous avons analysé, à la fin du chapitre 1, la méthode de conversation utilisée en ce moment dans la plupart des collèges, nous avons dénoncé le fait que les activités préparatoires aux sessions de discussion consistaient tout simplement à

- informer les étudiants du plan de la quinzaine qui suit
- présenter les sujets de conversation qui seront traités
- distribuer des listes de mots de vocabulaire, d'expressions, de tournures qui seront utiles pour entreprendre telle ou telle activité prévue, pour discuter de tel ou tel thème ou sujet retenu
- indiquer aux étudiants comment réfléchir au sujet, quelles questions se poser
- donner des références utiles et distribuer de la documentation pertinente.

Il est évident que ceci est déjà mieux que de laisser l'étudiant se préparer seul, en se bornant à lui communiquer les sujets de conversation, ce qui dans le passé était chose courante.

Mais nous avons des raisons de penser que ceci n'est pas satisfaisant.

En effet, on peut remarquer que toute la phase de préparation consiste à communiquer de l'information à des étudiants. Ceux-ci jouent donc un rôle passif de récepteur et aucun appel n'est fait à leur imagination ni à leur participation.

On comprend même pourquoi certains professeurs voulant gagner du temps se contentent de distribuer toute l'information par écrit sans la présenter longuement en classe.

Et pourtant, il serait facile de transformer cette phase de manière à ce qu'elle permette vraiment à l'étudiant de mieux participer aux discussions qui suivront, tout en en faisant une véritable activité de communication.

Nous ferons donc ici quelques suggestions pratiques qui permettront de rendre plus vivant, plus authentique, plus efficace cet aspect de la classe qui semble apparaître aux yeux des étudiants aussi bien que de certains professeurs comme une perte de temps.

Comment présenter un sujet de conversation

Pour nous, il ne s'agira pas simplement d'annoncer le sujet en question, mais plutôt de tenter *de découvrir avec les étudiants les diverses manières d'aborder ce sujet.*

Cette activité se fait généralement non pas en groupe mais avec la classe entière, ce qui n'est pas un inconvénient mais un avantage car plus il y a d'idées proposées, mieux c'est.

On peut donc utiliser ici *la technique du brainstorming.*

Cette technique appelée aussi en français "réunion de créativité" "creuset d'idées", "assaut d'idées" et même "remue-méninges" est "une méthode de libération spontanée des idées, une technique pour débrider l'imagination". (Serraf, 1971:263)

Elle pourra donc servir

- de point de *départ* à une activité de communication, en impliquant l'étudiant et en le faisant réfléchir au sujet qui sera traité en groupe immédiatement après ou à une date ultérieure,

- et de véritable activité de communication, utilisée en tant que telle, non plus comme un moyen mais comme une fin, son but étant alors de permettre un libre échange de points de vue sur un sujet particulier en mettant à contribution l'imagination créatrice des étudiants.

Le double usage qu'on peut faire du "brainstorming" nous a poussé à en faire la description dans la partie du mémoire consacré à la description des activités de communication. Pour éviter des répétitions nous y renvoyons donc le lecteur.

- *Le vocabulaire, les expressions, les tournures utiles.*

Au lieu de distribuer des listes toutes prêtes de vocabulaire et d'expressions aux étudiants, nous proposons de les amener à *découvrir* ces expressions et ce vocabulaire

- en leur posant des questions ou par la description.

Par exemple, si l'on doit traiter de la question de la peine capitale, et qu'on veut faire découvrir les mots jury, juge, avocat, témoin, etc..., on peut tout simplement demander aux étudiants de décrire un procès.

- en leur faisant dresser des listes de mots par ordre alphabétique, sous forme de jeu linguistique, en comptant un point par mot juste découvert.

Par exemple, si l'on doit traiter de la question des loisirs, il s'agira de dresser en commun une liste de tous les loisirs possibles dont le nom commence par la lettre A, puis par la lettre B et ainsi de suite.

- en exploitant un document visuel ou audio-visuel portant sur le sujet et en en tirant le vocabulaire et les expressions recherchés.

- en combinant les trois techniques précédentes.

Ainsi même si chaque étudiant pris individuellement ne connaît qu'une partie de ce vocabulaire et de ces expressions, il y a de grandes chances pour que, grâce aux efforts conjoints de tous les étudiants aidés par le professeur, l'on parviennent à des résultats fort satisfaisants.

Ce n'est qu'après cette activité qu'on pourra reproduire sur stencil l'ensemble des données découvertes en classe, et d'en faire la distribution.

Le professeur n'aura donc rien imposé à la classe. Les étudiants auront participé activement à une recherche, parfois sous forme de jeu, ils auront été motivés par le caractère vivant de cette activité et ils seront mieux préparés à réutiliser ce qu'ils auront découvert, lors des sessions de discussion qui suivront.

Nous avons donc montré comment on pouvait transformer une phase particulièrement inintéressante en une activité vivante et créatrice.

Mais cela n'est pas suffisant. La phase de préparation devrait être autre chose qu'une simple découverte de vocabulaire, si vivante et efficace qu'elle soit.

C'est en tout cas ce que donne à penser notre étude des nouvelles tendances de l'enseignement des langues, et en particulier, de l'enseignement de la langue en tant qu'instrument de communication.

Quelles sont donc les lacunes que présenterait notre approche si nous en restions là?

- Tout d'abord aucun effort n'est fait pour montrer à l'étudiant ce en quoi consiste la communication orale, quelles sont ses conditions, à quoi elle sert, ce qui la facilite.

- De plus, il manque dans cette phase des activités qui donnent à l'étudiant de nouveaux moyens de communication: comment réaliser tel ou tel acte de communication.

- Enfin, aucun effort n'est fait pour montrer les différences qui existent entre la langue maternelle et la langue seconde sur le plan de l'expression verbale et non verbale.

Et nous savons maintenant, depuis les études diverses de Jakobovits, Savignon, Rivers, Coste et Roulet, que nous ne pouvons pas nous contenter de ce que nous avons fait jusqu'à présent et que nous devons absolument introduire ces éléments à un certain moment de notre approche pédagogique.

La phase de préparation, en classe de conversation devra donc, comme par le passé servir à présenter les sujets de discussion ainsi que le vocabulaire et les expressions qui s'y rattachent, mais elle devra aussi et surtout offrir à l'étudiant *des activités de sensibilisation à la communication linguistique* et des *activités d'apprentissage d'actes de communication.*

5.1.2 Les activités de sensibilisation

Mucchielli (1972:lexique) définit la sensibilisation comme un moyen "de favoriser la découverte personnelle (expérientielle) d'un certain ordre de phénomènes ou d'un certain domaine... de façon à en intensifier la perception ultérieure, et à motiver le stagiaire à accroître tout seul ses connaissances dans ce domaine". Cette technique qui est utilisée en pédagogie des adultes dans les séminaires de formation, pourrait très bien être adaptée à l'enseignement dans les collèges et appliquée à l'enseignement des langues.

Les effets de la sensibilisation à un phénomène sont doubles, nous dit Mucchielli (1972:76,77):

> "- nous reconnaissons désormais ce phénomène lorsqu'il se produit devant nous, même si nous n'y sommes plus impliqués,
>
> - nous sommes intéressés par ce phénomène d'une façon nouvelle: nous cherchons à le dépister en toutes circonstances, nous cherchons à nous informer nous-mêmes sur ses causes, sur sa nature, ses modalités, ses conséquences, etc..."

Il suggère que dans les séminaires de sensibilisation, on favorise la participation personnelle active des participants et la découverte expérientielle. Il souligne de plus que l'étude du phénomène en question peut se faire en situation réelle ou en situation simulée.

Nous allons proposer ici quelques activités de sensibilisation à la communication linguistique, à titre d'exemple:

*Activité 1:* Qu'est-ce que la communication linguistique?

*Objectif:* A partir de l'analyse d'une situation de communication, on amène les étudiants à isoler les composantes de cette situation.

*Méthode:* On choisit une situation de communication simple:

- un extrait de dialogue tiré d'un livre
- un extrait de document sonore
- un extrait d'émission de télévision
- un dialogue qu'on demande à des étudiants de jouer en classe ou d'improviser à partir d'un thème.

Le dialogue doit être court. On l'analyse en commun, et on identifie les différentes compcsantes de la situation de communication. On peut suivre pour ce faire la méthode d'analyse de Richterich (1975:2-6), et décomposer la situation de communication de la manière suivante:

Toute situation est constituée d'actes de communications. Ces actes de communication doivent, pour être réalisés, réunir les conditions suivantes:

- qu'il y ait des participants
- qu'il y ait un lieu et un moment
- que cet acte remplisse une certaine fonction
- que cet acte se réalise par un certain canal de communication
- à un registre de communication particulière
- et qu'il se traduise par des énoncés ayant un certain contenu.

*Activités 2 à 6:* Etude des composantes d'une situation de communication

*Objectif:* Amener l'étudiant à prendre conscience de l'importance de chacune des composantes de toute situation de communication.

*Méthode:* A partir de l'analyse faite lors de l'activité 1, on reprend chaque composante et on en étudie les caractéristiques.

*Activité 2:* *Les participants*

*Objectif:* Montrer que leur identité, leur statut social, leur personnalité, peuvent influer sur l'acte de communication.

Pour ce faire on peut reprendre la situation 1 en changeant l'identité, le statut social ou la personnalité de l'un des interlocuteurs et tenter de découvrir les différences que ce changement entraîne sur les actes de communication, et en particulier, les composantes "registres" et "contenus".

- montrer que le nombre de participants a une influence sur les réseaux qui s'établissent entre eux.

*Activité 3: Le lieu et le moment*

*Objectif:* Montrer que le lieu et le moment peuvent influer sur les autres composantes de l'acte de communication.

*Méthode:*

On choisit une situation qui s'y prête, puis on change le lieu ou le moment et on analyse les effets de ce changement. Ainsi les résultats seront différents selon qu'on se retrouve à la taverne ou dans le bureau d'un directeur, selon qu'il est 10 heures du matin ou 5 heures moins le quart de l'après-midi.

*Activité 4: Les fonctions de l'acte de communication*

*Objectif:* Montrer que la plupart des actes de communication remplissent l'une des fonctions suivantes (voir Richterich, 1975:3-4):

1. Demander, offrir, refuser une chose, une information, un service.
2. Etablir, maintenir, rompre un contact social.
3. Relater, confirmer, démentir un fait, un événement, une expérience.
4. Exprimer, approuver, désapprouver une idée, une opinion, un sentiment.

*Méthode:*

En partant d'une situation de communication donnée, on demande aux étudiants d'identifier les actes de communication. Ceci fait, on leur demande d'en nommer la fonction. On choisira une situation riche, ou plusieurs situations simples, qui permettront de passer en revue toutes les fonctions mentionnées plus haut.

*Activité 5: Le canal de communication*

*Objectif:* Montrer que le type de canal (direct ou indirect) utilisé peut influer sur les contenus des énoncés par lesquels se traduiront les actes de communication.

*Méthode:*

On choisira une situation de communication où un acte de communication se fait par un canal direct, puis on demandera aux étudiants de réaliser le même acte de communication en utilisant un canal indirect. On constatera les différences.

Par exemple, cet acte pourra avoir comme fonction l'établissement d'un contact social. Dans un premier temps, ce contact devra se faire face à face, dans un second temps, les interlocuteurs utiliseront des téléphones jouets.

*Activité 6: Le registre de communication*

*Objectifs:* Montrer qu'un acte de communication se réalise à un niveau de langue précis qui peut varier en fonction d'autres composantes telles que l'identité, le statut social, la personnalité des participants ainsi que le lieu et le canal de communication.

Montrer que le contenu des énoncés sera différent selon les variations de ces facteurs.

*Méthode:*

a. On choisira une situation de communication et on fera varier les composantes statut social, personnalité, lieu et canal. On constatera les changements: choix différent de mots pour exprimer les mêmes idées, utilisation particulière des contractions, des liaisons facultatives, des gestes, des intonations.

Par exemple, on pourra prendre comme point de départ un acte de communication ayant pour fonction *la désapprobation d'une idée.*

On imaginera que cet acte se réalise entre deux interlocuteurs dont l'un émet une opinion (être pour la loi anti-inflation par exemple ou pour la loi 22) que l'autre désapprouve.

La communication se fera:

de supérieur hiérarchique à subordonné
de subordonné à supérieur hiérarchique
de collègue à collègue
d'ami intime à ami intime
d'inconnu à inconnu

On pourra ajouter des variables telles que le sexe, l'âge, l'humeur.

On fera varier le lieu: le bureau, la taverne, la rue, le terrain de golf, etc...

On fera varier le canal: face à face; au téléphone.

On constatera les implications de ces changements.

Il est évident qu'on pourra choisir d'autres fonctions telles que: demander un renseignement ou un service, établir un contact social, refuser une chose, etc...

b. On imaginera des situations où un interlocuteur commet une "rupture de ton", utilisant le mauvais registre, ce qui aura des conséquences drôles, gênantes ou graves. Pour ce faire, on divisera la classe en groupes de 4. Chaque groupe préparera sa situation et la présentera ensuite à la classe.

*Activité 7:* L'importance du contexte situationnel

*Objectif:* Montrer que le contexte situationnel joue un rôle important dans tout acte de communication.

*Méthodes diverses:*

a. On choisit un extrait d'émission de télévision enregistré sur bande vidéo.

On supprime le son et les étudiants essaient de recréer le dialogue.

On supprime l'image et les étudiants essaient de deviner ce que font les personnages.

b. On présente un dessin humoristique tiré d'un journal représentant au moins deux personnages en train de parler, auquel on a masqué la légende.

Les étudiants réunis en groupes de 3 sont chargés d'en inventer une. On discute ensuite des résultats. (On pourra choisir d'une part, des dessins représentant des hommes politiques, d'autre part, des dessins représentant des inconnus.)

c. On imagine une situation du genre de celle-ci:

"Vous êtes seul à Montréal, votre famille étant partie dans les Laurentides pour la fin de semaine. Vous allez au cinéma. En rentrant chez vous vers minuit, vous remarquez de la lumière dans la maison. Avant d'ouvrir la porte, vous entendez une conversation entre deux personnes dont vous ne reconnaissez pas la voix. Vous essayez d'après ce que vous entendez, d'imaginer ce qu'elles sont en train de faire."

Après avoir présenté la situation, le professeur divise la classe en 4 groupes (ou en un nombre pair de groupes). Chaque groupe doit inventer la courte conversation tenue par les personnages mystérieux. Le professeur passe de groupe en groupe pour donner des conseils.

Au bout d'une vingtaine de minutes, ou quand toutes les conversations sont prêtes, on demande au groupe 1 de s'unir au groupe 2, au groupe 3 de s'unir au groupe 4, etc...

Les étudiants du premier groupe sont tournés vers le mur. Deux étudiants de l'autre groupe disent le dialogue. Les étudiants du premier groupe doivent deviner ce que les personnages font. Ensuite c'est au tour du premier groupe de présenter son dialogue.

*Activité 8:* L'importance des gestes

*Objectif:* Montrer que les gestes et la mimique font partie intégrante d'un acte de communication: ils ponctuent le langage verbal, le précèdent même (du moins en français) et parfois le remplacent.

*Méthodes:*

a. On dessine au tableau plusieurs objets de même catégorie qui diffèrent par certains aspects. Par exemple, trois

maisons, trois fleurs ou trois autos. On peut évidemment utiliser des photos découpées dans des magazines.

On demande à un étudiant: "laquelle préfères-tu?" Il répond presque certainement "celle-ci" en joignant le geste à la parole.

On pose à un étudiant la même question mais en lui demandant de ne pas faire de geste. L'étudiant a recours à une phrase plus complexe. On compare alors les deux actes de communication.

b. On inscrit au tableau deux phrases extraites d'un dialogue du genre: "Vous aimez les épinards?" - "Les épinards? J'adore ça!"

On demande aux étudiants de dire ce qu'ils ont compris du dialogue.

On leur explique ensuite que dans la situation originale, le deuxième personnage faisait en réalité la grimace lorsqu'il prononçait la phrase "J'adore ça."

Cette situation peut très bien être présentée à l'aide du vidéo, d'abord: son sans image et ensuite: son et image.

On peut demander aux étudiants d'inventer d'autres situations et de deviner le sens véritable des dialogues imaginés par un autre groupe, en suivant le même procédé.

c. On présente un extrait de téléroman et on relève les gestes des acteurs.

d. On montre aux étudiants à l'aide d'un exemple que souvent, pour communiquer, quelques gestes suffisent.

Pour cela, on propose une série d'actes de communication que des étudiants devront réaliser sans utiliser la parole: Par exemple:

- *Donner à quelqu'un l'ordre* de sortir, d'écrire, de se taire, de se lever, de dormir, de manger, d'aller se laver les dents, de monter, de descendre, de venir (vite, sans courir, sans faire de bruit), etc...

- *Demander* une cigarette, du feu, à boire, à manger, de l'argent, un stylo, un vêtement (parce qu'on a froid), etc...
- *Refuser* les mêmes choses.
- *Offrir* les mêmes choses.
- *Etablir* un contact social, le rompre.
- *Exprimer* une opinion ou un sentiment: qu'on a froid, qu'on a chaud, qu'on est fatigué, qu'on a faim, qu'on a soif, qu'on est triste, qu'on est heureux, qu'il fait beau, qu'il fait mauvais, qu'il pleut, qu'on est furieux, anxieux, etc...
- *Confirmer, démentir, approuver, désapprouver* les mêmes opinions ou les mêmes sentiments.

Lorsque cela sera nécessaire, le professeur montrera comment un francophone mimerait les mêmes actes et demandera aux étudiants de l'imiter.

On pourra par la suite former des groupes de deux étudiants et demander à chacun de ces groupes d'imaginer un petit dialogue sans parole en combinant les actes dont on aura fait la liste au tableau.

On réunira ensuite les groupes par deux et chacun des groupes devra tâcher de deviner les actions mimées par l'autre.

On demandera aux étudiants de conserver par écrit ces situations car on y aura recours plus tard.

Le professeur pourra consulter pour préparer ces activités les écrits de Brault (1963) et Green (1971).

*Activité 9:* L'importance des intonations

*Objectif:* Montrer aux étudiants que l'intonation dans la communication linguistique est un élément important qui détermine parfois le sens même d'un énoncé.

a. On choisit un court extrait de téléroman et on étudie les intonations utilisées. Le professeur pourra se baser sur les ouvrages de Léon M. (1969, 1971) et de Delattre P. (1951) qui traitent tous deux de la question des intonations, et surtout de l'ouvrage de Callamand N. (1973) qui est consacré aux intonations expressives.

b. On choisit une phrase du genre: "Elle ne viendra pas ce soir.", ou bien "Regarde ce que j'ai trouvé dans le tiroir." ou encore "Il nous reste cinquante dollars.", or la présente aux étudiants et on leur demande de la dire sur des schèmes intonatoires différents, en les aidant si c'est nécessaire, passant de la déclaration à l'interrogation, puis exprimant tour à tour la joie, la tristesse, la fureur, le doute, l'ironie, l'anxiété, l'étonnement, la résignation, etc...

On peut demander aux étudiants d'imaginer le contexte situationnel dans lequel chacun de ces énoncés pourrait avoir été prononcé.

*Activité 10:* Les modes d'expression de l'anglais et du français

*Objectif:* Montrer les différences qui existent entre les modes d'expression de l'anglais et du français.

*Méthodes:*

a. On choisit une situation de communication à deux interlocuteurs. On fait jouer cette situation par deux étudiants, en anglais, devant la classe. Le professeur et un moniteur jouent ensuite la même situation, en français. On demande alors aux étudiants de se mettre en groupes de quatre et de trouver les différences les plus marquantes qu'ils ont pu découvrir entre les deux performances.

Chaque groupe nomme un rapporteur, les rapporteurs font part des conclusions tirées, en réunion plénière.

Le professeur souligne au besoin ce qui n'a pas été perçu par les étudiants.

Notons qu'on pourra utiliser avec profit la télévision: les scènes en question pourront être enregistrées au préalable sur bande vidéo. On pourra donc en classe les revoir plusieurs fois si cela s'avère nécessaire.

b. On reprend les situations imaginées et mimées par les étudiants lors de l'activité #8 en leur demandant cette fois-ci d'écrire un dialogue convenant à la situation.

Les étudiants, ayant déjà été sensibilisés à l'importance des gestes et de la mimique, devraient être capable de

jouer ces situations d'une manière plus expressive. On veillera à leur faire respecter les principes qu'on aura découverts lors de l'exercice précédent.

Le professeur aura intérêt pour préparer ces activités à se baser sur les écrits de Delattre P. (1951 et 1965), de Brault G.-J. (1963) et Green J.R. (1971). Il pourra aussi utiliser avec profit le film de G. Taggart (1975): *Habitudes articulatoires* qui présente les différences entre l'articulation française et l'articulation anglaise.

En conclusion à ces activités de sensibilisation, il sera bon de faire remarquer aux étudiants que d'une manière générale, pour qu'il y ait communication, il faut que l'allocuté comprenne bien le sens du message du locuteur. Ainsi, pour que la communication soit facilitée, on aura intérêt à s'exprimer le plus clairement possible et à bien écouter ce que dit l'autre.

Mais bien écouter ne signifie pas seulement percevoir clairement les mots que l'autre prononce. Cela signifie aussi s'identifier à l'autre, adopter son cadre de référence, abandonner ses propres préjugés afin de comprendre véritablement le sens de ces mots, ce qui n'est pas toujours facile, surtout lorsque le sujet de discussion prête à la controverse.

D'une part donc, l'étudiant devra surmonter les difficultés de compréhension auditive (par des activités de perfectionnement), d'autre part il devra faire l'effort de se mettre à la portée de l'autre.

Au cours des activités de communications, les étudiants à un moment ou à un autre, recontreront certainement ce problème. Le professeur pourra alors en profiter pour sensibiliser à nouveau les étudiants aux difficultés de la communication. La technique de Rogers que nous avons décrite dans le chapitre sur l'animateur lui sera alors d'un grand secours.

Nous venons donc de décrire une série d'activités, qui permettront de sensibiliser l'étudiant à la communication linguistique. Nous insistons encore sur l'importance que nous accordons à ce genre d'activités qui prédisposerait l'étudiant à l'apprentissage des actes de communications et à l'utilisation de la langue seconde comme instrument de communication.

Nous tenons à préciser que ces activités ne sont en aucun cas les seules que nous puissions concevoir pour remplir

de telles fonctions. Elles ne sont en fait que des exemples, des points de départ que nous proposons. Le professeur de conversation pourra s'en inspirer pour en imaginer d'autres qui conviendront mieux aux besoins de ses étudiants et à sa personnalité.

Dans le même ordre d'idée, la progression que nous avons choisie ici nous paraît logique mais elle n'est en aucun cas restrictive et on pourra la changer en fonction des besoins du groupe.

Ajoutons cependant qu'il nous paraît nécessaire de proposer ces activités dès le début du semestre en ayant soin de les faire alterner avec des activités d'un autre pays. On pourra ainsi les étaler sur un mois ou même plus selon les besoins des étudiants.

### 5.1.3 Les activités d'apprentissage de divers types d'actes de communication

Nous avons dit que toute phase de préparation à la conversation devrait contenir des activités de sensibilisation à la communication ainsi que des activités visant à enseigner à l'étudiant de nouveaux moyens de communiquer.

Nous avons fait d'autre part une liste des actes de communication que nous désirons enseigner à l'étudiant:

1. Demander, offrir, refuser une chose, une information, un service
2. Etablir, maintenir, rompre, un contact social
3. Relater, confirmer, démentir un fait, un événement, une expérience
4. Exprimer, approuver, désapprouver une idée, une opinion, un sentiment.

Nous ne pourrons ici décrire dans les détails chacune des activités d'apprentissage. Nous nous contenterons de proposer au professeur de conversation un modèle d'activité d'apprentissage de ce modèle à l'enseignement des actes de communication suivants: "demander, offrir, refuser une chose, une information, un service".

Le professeur aura intérêt à consulter pour la préparation des autres activités les écrits de Richterich (1975).

Le modèle:

Ce modèle comprendra les étapes suivantes:

1- Présentation d'une situation-point de départ
2- Inventaire des moyens de réalisation de l'acte accompagné d'exercices de répétition
3- Création de nouvelles situations par les étudiants
4- Evaluation de la performance par le professeur.

1. Présentation de la situation de départ

Le professeur imagine une situation où les interlocuteurs ont à réaliser l'acte de communication qu'on veut enseigner.

Les énoncés doivent être courts afin de capter toute l'attention des étudiants.

Pour la présenter, il la fait jouer par deux étudiants, ou utilise une bande vidéo pré-enregistrée.

Il demande aux étudiants d'être très attentifs aux moyens d'expression employés par les interlocuteurs. On les analyse rapidement.

2. L'inventaire des moyens de réalisation de l'acte

Durant cette phase le professeur devra résister à sa tendance naturelle à faire des exposés. Il tentera de faire découvrir par les étudiants les divers moyens dont on dispose en français pour réaliser un tel acte. Une fois un moyen identifié, on choisira un exemple, on proposera des exercices de répétition (individuelle plutôt qu'en groupe). Si le modèle proposé par les étudiants est imparfait, le professeur en donnera un qu'on pourra imiter sans risque. On passera ensuite à un autre "moyen" et ainsi de suite.

On aura intérêt à introduire au cours de ces exercices des composantes telles que l'humeur des personnages, leur statut, le moment, le lieu, le canal de communication utilisé, etc...

3. La création de nouvelles situations par les étudiants

Les étudiants devraient être à même de créer maintenant leurs propres situations mettant en scène des personnages qui doivent réaliser l'acte de communication en question. Chaque étudiant choisit un partenaire, à deux ils inventent une situation et la jouent plusieurs fois en changeant de rôle tour à tour.

Le professeur passe parmi les groupes, donne des conseils, corrige, encourage, félicite ...

4. L'évaluation

Le professeur, après plusieurs passages dans les groupes, pourra vérifier si l'acte de communication a bien été réalisé. Il remarquera ainsi les groupes qui ont moins bien réussi, en prendra note et proposera plus tard à ces étudiants de refaire ces activités.

(En ce qui concerne la manière d'évaluer la compétence à réaliser un acte de communication nous renvoyons le lecteur au chapitre 6 de ce mémoire.)

En conclusion le professeur peut demander des volontaires pour jouer leur situation devant la classe.

Application du modèle:

*Objectif de l'activité:* Apprendre à demander, offrir, refuser une chose, une information, un service.

a. Demander

1. Situation de départ:

On imaginera une situation où l'un des interlocuteurs a à demander une chose, une information, un service.

On la fera jouer par deux étudiants.

2. Inventaire des moyens d'action:

On fera ensuite avec les étudiants un inventaire des principaux moyens dont on dispose en français pour réaliser un tel acte:

- question par inversion
- question avec mot interrogatif
- question par intonation
- question indirecte: sous forme de déclaration, d'exclamation qui provoque une action-réponse chez l'allocuté (ex.: "Qu'il fait froid ici!", pour "Ferme la fenêtre!"
- le geste (de la main ou de la tête: "Passe-moi le sel!")
- la mimique (regard interrogateur signifiant "Que puis-je faire pour vous?", "Vous désirez?", accompagnée ou non d'énoncés verbaux)
- l'utilisation de l'impératif
- l'utilisation des formes de politesse avec le conditionnel.

On pourra pour apporter plus de diversité faire varier les composantes suivantes:

- le statut des personnages, leur âge, leur caractère, leur humeur du moment
- le lieu où se passe la scène
- l'heure à laquelle elle se passe
- le canal de communication utilisé: face-à-face, téléphone, interphone
- les conditions générales de la situation de communication: s'il y a du bruit, s'il fait chaud, froid, etc....

3. Création de nouvelles situations par les étudiants

Chaque étudiant choisit un partenaire. A deux ils inventent une situation et la jouent. Le professeur passe parmi les groupes et vérifie. Il demande des volontaires pour jouer leur situation devant la classe.

b. Offrir

On répètera le même processus que pour demander.

c. Refuser

On répètera à nouveau le même processus.

On pourra ensuite demander aux étudiants de créer des situations où les trois types d'actes de communication seront utilisés.

Le professeur pensera peut-être qu'il serait plus pratique de traiter les trois types d'actes en parallèle. Nous avons tendance à penser que cette dernière approche compliquerait les choses. Nous préférerons l'approche graduelle proposée ici: on enseignera tout d'abord chaque type d'acte pris séparément puis on s'attachera à les faire réemployer tous dans la même situation.

Nous tenons à faire ici quelques suggestions quand à l'organisation de ces activités, qui pourront aider le professeur.

- Les lieux: la disposition de la classe devra permettre aux étudiants de se déplacer facilement.
- Des accessoires:

Comme dans tout jeu de rôle, on tâchera ici d'avoir tout une série d'accessoires qui viendront donner un caractère plus vivant aux dialogues joués. Ces accessoires ne seront pas imposés aux étudiants mais seront à leur disposition s'ils en ont besoin: vieux chapeaux, casquette, pipe, lunettes, moustaches, vieilles perruques, canne, papier à dessins, crayons feutres, volant de voiture, billets de banque "monopoly", téléphones jouets, etc...

- Des personnages en quête d'auteur:

Le professeur et les étudiants pourront créer de toutes pièces un certain nombre de personnages ayant un statut social, un caractère, un âge particulier. On pourra leur donner un nom et en faire faire la caricature par les plus doués de nos étudiants. Le professeur conserverait ces portraits et pourrait les utiliser quand il en aurait besoin.

On aurait par exemple:

- deux étudiants de collèges
- un directeur d'usine, autoritaire et parfois hargneux
- un sous-directeur respectueux de la hiérarchie
- une employée à la réception d'un bureau de placement pour qui "le règlement c'est le règlement!"
- un vieux monsieur un peu sourd
- une mère de famille qui ne s'en laisse pas conter
- une dame d'un certain âge employée au bureau des réclamations d'un grand magasin, très aimable, mais qui parfois manque de patience
- un monsieur un peu timide

etc...

On pourrait ainsi tout au long du semestre avoir recours à ces personnages pour les mises en situation, lors des activités d'apprentissage des actes de communication.

Le professeur gagnerait du temps. Il n'aurait pas besoin de décrire chaque fois les différentes composantes qu'il voudrait introduire dans une situation. Il suffirait qu'il demande à un étudiant comment tel personnage s'exprimerait pour réaliser tel type d'acte de communication.

D'autre part les personnages en question comme ceux de Pirandello, seraient parfaitement authentiques: chacun aura pu les rencontrer à un certain moment de sa vie.

De plus, ce qui devrait avoir un caractère motivant, ils porteront en eux, à cause même de leur statut, de leur caractère, de leur rôle, un certain nombre de drames en puissance, que chacun pourra "actualiser" à volonté.

Dans la première partie de ce chapitre 5, nous avons voulu montré que lorsqu'on enseigne en vue de développer la compétence à communiquer dans la langue seconde, la phase de préparation qui précède les activités de communication revêt une grande importance.

Cette phase devrait donc tout d'abord préparer l'étudiant à participer à la discussion de la semaine ou de la quinzaine suivante: nous avons suggéré à ce sujet certaines

techniques qui permettraient au professeur de transformer cet aspect particulier de la phase en de véritables activités de communication, où on fait appel à l'imagination créatrice de l'étudiant, et qui devraient avoir pour effet de l'intéresser davantage aux discussions de groupe.

D'autre part, cette phase devrait sensibiliser l'étudiant à la nature de la communication linguistique, de manière à ce qu'il soit capable grâce à la découverte expérientielle, de reconnaître les composantes d'une situation de communication, et ses conditions de réalisation, afin de mieux pouvoir comprendre ses interlocuteurs ou agir sur eux lorsqu'il sera lui-même placé dans de véritables situations de communication.

Nous avons suggéré à ce sujet un certain nombre d'activités que le professeur pourra soit utiliser telles quelles, soit adapter aux besoins de son enseignement.

Nous avons montré enfin qu'il était nécessaire, à ce stade, que l'étudiant apprenne les moyens qui sont à sa disposition pour réaliser les actes de communication les plus courants. Nous avons alors esquissé un modèle d'activité d'apprentissage d'actes de communication, qui pourra servir de point de départ au professeur de conversation.

5.2 Activités de communication

Les activités de communication constituent la deuxième étape de notre démarche pédagogique.

Elles permettront à l'étudiant de *réutiliser* les éléments qu'on lui aura fait découvrir au cours de la phase de préparation: les expressions, le vocabulaire, les moyens de réaliser des actes de communication.

Elles fourniront aussi l'occasion de réactiver chez l'étudiant les connaissances acquises dans le passé et demeurées à l'état passif, en le plaçant dans des situations où il ne pourra pas ne pas communiquer dans la langue seconde.

Rappelons les conclusions auxquelles nous étions parvenu au chapitre 2:

- ces activités seront de *véritables* activités de communication

- elles seront d'une *grande variété*
- elles seront *motivantes, non-contraignantes, valorisantes*
- elles seront axées sur la *découverte*
- elles feront appel aux *facultés intellectuelles* de l'étudiant
- elles miseront sur des *ressources personnelles*
- elles devront pouvoir trouver des prolongements en dehors du cadre étroit de l'institution, dans le milieu francophone.

Nous allons donc proposer ici un certain nombre d'activités de communication qui répondront à ces critères, parmi lesquelles le professeur de conversation pourra puiser pour élaborer son cours:

- La discussion
- Le débat
- L'entrevue
- L'enquête
- L'étude et la résolution de problèmes
- La présentation de réalisations
- La mise en situation
- Les jeux
- Les activités récréatives et culturelles
- La découverte et l'exploitation de documents divers.

Nous ferons de chacune de ces activités une description que nous illustrerons de quelques exemples.

On remarquera que chacune pourra être utilisée séparément, mais que la plupart d'entre elles se prêtent à des combinaisons diverses, ce qui est naturel puisque toutes partagent une même caractéristique: elles sont censées favoriser l'interaction au sein de la classe.

### 5.2.1 La discussion

De toutes les activités de communication que nous proposerons ici, il en est une qui tient une place prépondérante

dans la classe de conversation. Il s'agit de la discussion. C'est en effet la discussion qui permettra le mieux d'établir entre les étudiants des réseaux de communication qui créeront un maximum d'interactions. La discussion sera donc un échange d'idées, de points de vue, un moment où on confronte ses opinions sur un sujet quelconque pouvant être présenté de diverses manières, en vue d'un consensus, ou simplement dans un but d'exploration. Nous savons déjà que pour qu'une telle activité soit efficace, il faut que certaines conditions soient respectées, ainsi, c'est en groupes restreints qu'elle se réalisera le plus souvent, mais nous verrons qu'on pourra, grâce à une certaine technique (Phillips 66), introduire la discussion dans des classes de trente étudiants. D'autre part, on fera la différence entre la discussion dirigée, préparée, et la discussion à bâtons rompus.

A. La discussion dirigée

La discussion dirigée permettra de favoriser l'échange d'idées, de points de vue sur un sujet choisi. Les étudiants seront placés dans une situation de communication où ils auront notamment à:

- Exprimer, approuver, désapprouver une idée, une opinion, un sentiment.
- Demander, offrir, refuser une information.
- Relater, confirmer, démentir.
- Convaincre.
- Ecouter.

Déroulement:

Il est bien entendu que ce type d'activité doit avoir été précédé d'une phase de préparation ou alors, d'une autre activité de communication ayant servi de point de départ et dont elle n'est que le prolongement naturel.

Ainsi, on conçoit très bien que la discussion puisse naître à partir d'un débat, d'une séance de brainstorming, d'une présentation de réalisation, d'une entrevue, d'une enquête, d'une étude de problème, d'activités récréatives et culturelles, de la découverte d'un document écrit, sonore, visuel, ou audio-visuel. Nous décrirons d'ailleurs chacune de ces activités au cours du présent chapitre.

Lorsque la discussion prendra pour point de départ un sujet particulier, on s'assurera que les étudiants acceptent de parler du sujet et sont animés d'une certaine intention de communiquer.

Le professeur aura intérêt à utiliser, pour sélectionner les sujets, l'une des techniques que nous avons suggérées plus haut (chapitre 3).

En ce qui concerne la préparation à la discussion nous avons montré que cette phase devait être autre chose que la communication aux étudiants du sujet en question. On utilisera donc l'une des techniques proposées ou une combinaison de certaines d'entre elles.

Rappelons simplement ici notre insistance sur le fait qu'il faille utiliser le plus souvent possible des documents authentiques comme point de départ de la conversation: ces documents pourront être des textes écrits, des éditoriaux de journaux, des articles, ou des extraits de textes littéraires illustrant le sujet; des documents sonores telles que des enregistrements de déclarations officielles, d'informations, de chansons; des documents visuels tels que des photos, des dessins humoristiques avec ou sans légende, des bandes dessinées; des documents audio-visuels tels que les films animés, les émissions de télévision.

Pour des raisons pratiques, et étant donné l'importance de la chose, nous avons tenu à traiter à part l'utilisation de ces auxiliaires de l'enseignement. Nous invitons donc le lecteur à se reporter à la fin du présent chapitre pour en savoir plus long.

Quelques mots maitenant au sujet du déroulement de la discussion dirigée.

Nous distinguerons deux types de discussion:

1. <u>La discussion en groupe restreint</u>

C'est nous l'avons vu, celle qui permet le maximum d'interactions entre les étudiants. Le nombre de participants doit être limité: de 5 à 10 avec un optimum de 8. Rappelons que les conditions matérielles de la discussion, la disposition spatiale, la préparation des étudiants, le type de système de correction adopté par le professeur/moniteur, l'atmosphère

créée, l'absence totale où l'omniprésence de structures d'organisation de la discussion (procédure, temps de parole, distribution de rôles particuliers, etc...), la faculté des étudiants de comprendre ce que disent les autres (sur le plan physiologique et sur le plan psychologique), la formation même du professeur/moniteur, jouent un rôle important dans l'établissement au sein du groupe, du réseau de communication qui permettra le maximum d'interactions verbales et la participation de tous les membres.

Cet aspect ayant été traité en détail dans le chapitre 4, nous pensons qu'il est inutile d'y revenir ici.

2. La discussion en "Phillips 66"

Si le professeur de conversation n'a pas la chance d'être assisté par des moniteurs, il pourra avoir recours à la technique du Phillips 66. Cette méthode a été inventée en 1948 par Donald J. Phillips pour faire participer un auditoire d'une centaine de personnes à une discussion. En prenant comme point de départ les descriptions qu'en font Beauchamp, Graveline et Quiviger (1976:67-68) et surtout Anzieu (1971: 256-257), nous tenterons ici de proposer une adaptation de la méthode aux exigences de la classe de conversation.

Déroulement:

Nous distinguerons cinq étapes différentes:

I. Le professeur expose le problème ou le thème à explorer d'une manière claire et précise.

Il demande ensuite aux étudiants de former des groupes de 6, en évitant de se réunir avec des personnes qu'ils connaissent très bien.

II. Les groupes de 6 restent dans la même salle et se réunissent afin de faire connaissance et d'élire un président qui sera chargé d'animer le groupe en faisant participer chacun, et aussi, de désigner un rapporteur auprès de l'assemblée générale. Cette étape ne devrait durer que quelques minutes.

III. Chaque groupe discute le problème ou explore le thème donné. Dans un premier temps chacun doit donner son opinion. Dans un deuxième temps les opinions et les suggestions sont discutées. Le groupe retient celles qui paraissent les meilleures.

Cette discussion dure normalement 6 minutes. (C'est ce qui a donné le nom à la méthode: 6 personnes discutent pendant 6 minutes - 66). Mais Anzieu précise (257) qu'on peut augmenter jusqu'à 15 minutes le temps de discussion. Le professeur déterminera ce temps en fonction du sujet et de la marche des groupes.

IV. A la fin de la période de discussion, les rapporteurs présentent les résultats de leur groupe devant l'assemblée générale.

V. Ensuite, on peut continuer la discussion en assemblée générale sous des formes qui varieront selon le type de résultats obtenus lors de l'étape IV. Ainsi, on pourra avoir:

- un exposé suivi de période de questions
- un débat entre les représentants des groupes qui en sont arrivés à des conclusions qui s'opposent
- un autre Phillips 66 sur un sujet qu'on vient de découvrir.

La discussion en Phillips 66 a donc certains avantages: celui de faire participer tous les étudiants d'une grande classe, et d'établir entre eux de nombreux contacts en un minimum de temps. Les interactions sont donc multiples, les échanges verbaux aussi.

Cependant, le professeur ne peut participer à toutes les discussions de groupe. Son rôle de régulateur est escamoté: il s'en remet aux capacités de quelques étudiants à animer leur groupe. Son rôle de modèle est minimisé, car même s'il passe de groupe en groupe, il ne pourra y rester suffisamment longtemps pour que sa présence soit bénéfique. La correction des fautes est donc dans ce cas hors de question.

Il est donc évident que la méthode n'a pas les avantages de la discussion en groupe restreint. Malgré tout, on pourra y avoir recours de temps en temps, surtout en 602-433 où l'important est d'abord de débloquer les étudiants, et où on accorde à l'aspect correctif une moins grande priorité.

B. <u>La discussion à bâtons rompus</u>

La discussion à bâtons rompus pourrait à première vue paraître un exercice facile et une perte de temps. En réalité,

c'est le type de discussion le plus difficile à réaliser car il n'est pas dirigé ni préparé, et ce, par définition.

La discussion à bâtons rompus, c'est donc parler de tout et de rien, d'une manière libre, sur des sujets qui surgiront spontanément dans le cours de la conversation, comme on le fait habituellement dans sa langue maternelle. La situation de communication est ici non contraignante, donc très peu prévisible. On ne sait pas à l'avance quels sont les types d'actes de communication qu'on sera amené à réaliser (Dobson, 1974:17).

L'expérience nous a montré d'autre part que les participants doivent très bien se connaître pour avoir l'intention de communiquer entre eux sans qu'on ait prévu un sujet particulier de discussion.

Cette activité sera donc pour nous un aboutissement. C'est seulement vers le milieu du semestre, lorsqu'on sentira qu'il existe des liens entre les étudiants, que chacun connaît le cadre de référence de l'autre, qu'on pourra avec profit y avoir recours.

Il ne faut pas confondre cette activité avec la prise de contact du début du semestre où les étudiants se posent des questions sur ce qu'ils sont, ce qu'ils font, etc... qui en réalité est un exercice banal de conversation dirigé.

Il s'agit ici d'une discussion spontanée, qui n'a pas pour but de résoudre des problèmes ou d'explorer un sujet, mais qui est simplement une véritable conversation: "... un échange de propos à bâtons rompus qui n'a d'autre loi que la fantaisie ou le goût de ceux et de celles qui y participent". (Burney et Damoiseau, 1969:10)

On l'imposera donc comme activité, quand on sentira qu'on peut le faire sans risque. Un bon moyen d'y parvenir nous est suggéré par Savignon (1976a). Lorsque le professeur entre dans la classe en début du cours, si les étudiants ne parlent pas entre eux (en anglais), c'est que les liens dont on a parlé plus haut n'existent pas encore. Par contre, s'ils discutent entre eux, on peut tout simplement les inviter à continuer la conversation commencée, en utilisant le français. Ainsi le professeur n'aura pas eu besoin de créer artificiellement "l'intention de communiquer", il aura misé sur les liens authentiques existant entre les étudiants et l'expérience sera d'autant plus riche qu'elle ne sera pas provoquée de l'extérieur.

Il y a aussi un autre moment où ce type de discussion trouve sa place. C'est au cours des discussions dirigées, et basées sur un sujet précis. Très souvent, le groupe fera naturellement des digressions, laissera le sujet en question, et entamera une discussion à bâtons rompus tout à fait spontanée. L'erreur serait alors d'imposer au groupe de revenir immédiatement au sujet initial. Lorsqu'on aura ainsi la chance de voir se créer ce type de discussion spontanée, on devra faire son possible pour l'entretenir. Par contre, lorsqu'on sentira que le réseau de communication n'est plus un réseau tous-circuits mais que seuls certains membres monopolisent la discussion, on pourra alors, avec diplomatie, tact et humour, soit tenter d'établir au sein du groupe un réseau tous-circuit en continuant la conversation à bâtons rompus, ce qui sera parfois difficile à réaliser, soit, demander aux étudiants qui monopolisent la discussion sur un sujet annexe, de prendre note de ce sujet en vue de terminer la discussion en d'autres temps et lieux.

De temps en temps, le professeur pourra offrir aux étudiants la possibilité de terminer des conversations interrompues, au cours d'une période prévue à cet effet.

C'est la technique dite du "Unfinished business" (voir Simon, Howe, Kirschenbaum, 1972:276) ou du moins, une adaptation que nous en faisons.

5.2.2 Le débat

Encore appelé "panel", le débat est une "discussion sur un sujet précis par un groupe de 3 à 6 personnes devant l'auditoire". (Beauchamp, Graveline, Quiviger, 1976:58)

Les personnes discutent entre elles sous la direction d'un modérateur et présentent des opinions diverses sur le sujet.

Cette méthode est toujours suivie d'une autre technique faisant participer l'auditoire: période de question, Phillips 66, discussion en groupes restreints.

Nous voyons immédiatement l'utilisation qu'on pourra en faire dans la classe de conversation.

Cette activité permettra donc à un petit nombre d'étudiants bien préparés d'exprimer leurs opinions sur un sujet

particulier, d'approuver, de désapprouver, de relater, de confirmer, de démentir, et ce dans une situation bien définie, à un niveau de langue soutenu: celui de l'exposé.

Elle permettra aussi dans un deuxième temps à tous les participants, de poser des questions, d'exprimer une opinion ou un sentiment.

La forme même du débat étant contraignante, on ne pourra pas cependant espérer créer le même type d'atmosphère qu'on aura dans un groupe restreint de discussion dirigée ou à bâtons rompus.

Déroulement:

Cette activité doit être bien planifiée et bien préparée.

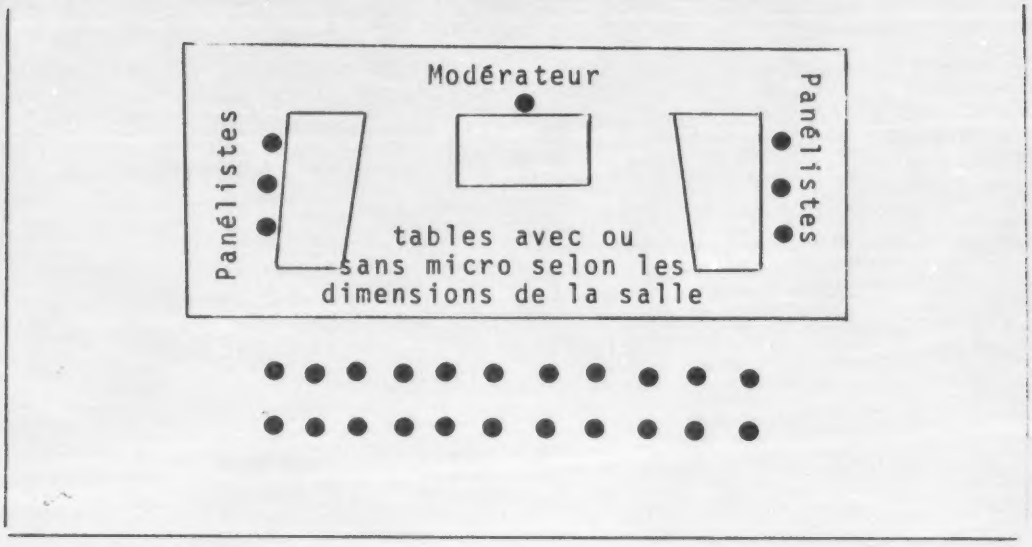
On aura choisi un sujet à controverse, on aura sensibilisé les étudiants à ce sujet, on aura inventorié les divers aspects qu'il présente, on aura recherché le vocabulaire et les expressions nécessaires, on aura appris les divers moyens d'exprimer une opinion, de contredire etc... (voir 5.1)

Le professeur aura choisi de 4 à 6 étudiants qui s'intéressent particulièrement au problème et qui tiendront le rôle de panélistes. Ils pourront selon le sujet choisi représenter chacun une tendance particulière, ou pourront se diviser en deux équipes: l'une "pour", l'autre "contre". Ils devront s'être informés et avoir préparés soigneusement leurs arguments à présenter à l'auditoire.

1. Le professeur jouera le rôle de modérateur ou pourra même confier cette tâche à un étudiant qui aura fait la preuve, au cours d'autres discussions, qu'il est capable d'assumer cette responsabilité.

On adoptera la disposition spatiale suivante (Beauchamp, Graveline et Quiviger, 1976:60): (voir tableau page suivante)

Au début de la séance le modérateur expose brièvement le problème et présente les panélistes.




2. Chacun des panélistes fait une présentation de sa prise de position dans la controverse et des arguments principaux qui l'étayent, dans un temps limité: cinq minutes par exemple.

3. Les étudiants constituant l'auditoire peuvent alors intervenir et poser des questions aux panélistes par l'intermédiaire du modérateur.

4. Le débat entre les panélistes peut alors commencer, interrompu par les questions et les prises de position des étudiants de l'auditoire.

J. Muller (1971:258) nous dit que ce type de discussion ne peut pas être prolongé car l'auditoire se sent moins impliqué, moins concerné que dans d'autres types de discussion.

Beauchamp, Graveline et Quiviger (1976:58) disent que la durée habituelle d'une telle activité varie entre 15 et 45 minutes.

Pour qu'un débat soit réussi, il faut que les panélistes soient extrêmement bien préparés, que le modérateur sache animer la discussion, et que l'auditoire participe vraiment, et se soit donc préparé avant la séance.

Il faut évidemment que le sujet intéresse tous les participants.

Notons enfin que cette méthode est un excellent point de départ à la discussion en groupes restreints.

Après le débat, les étudiants sont répartis en groupes avec moniteurs ou alors selon la technique du Phillips 66. Au sein des petits groupes, ils pourront reprendre à leur compte ce qui a été dit au cours du débat, prendre position, exprimer leurs opinions en réemployant les expressions et le vocabulaire présenté, tout en s'impliquant personnellement et en réagissant spontanément à ce qui a été dit par les panélistes.

Ces débats pourraient avoir un caractère plus officiel. On pourrait par exemple inviter des experts choisis parmi les personnalités du monde francophone bien connues pour leurs opinions sur le sujet en question. On donnerait alors à cette activité une dimension nouvelle: on ferait entrer dans le collège la réalité francophone du Québec.

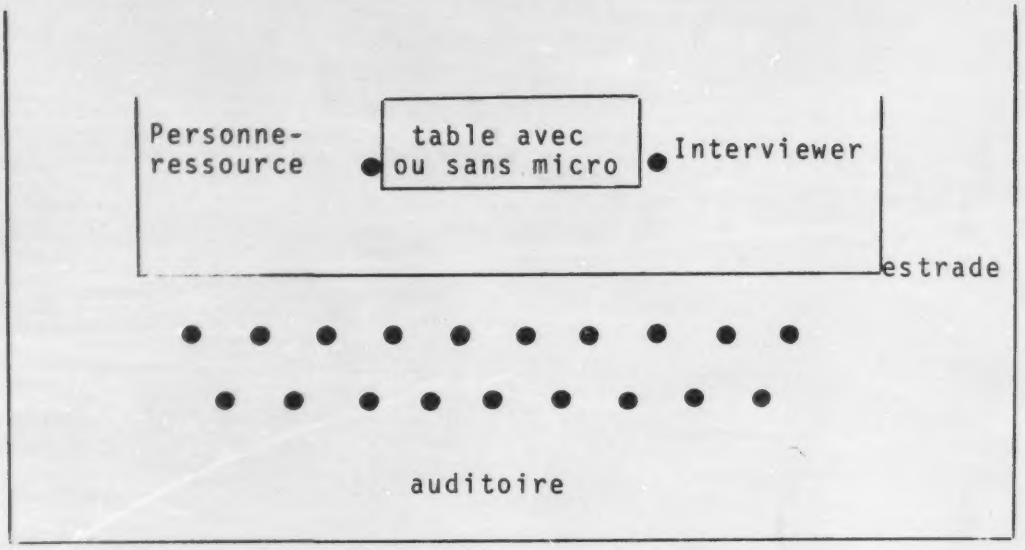
5.2.3 L'entrevue

L'entrevue est une technique qui permet de présenter une information de façon détendue et informelle, d'explorer et d'analyser un sujet donné, de clarifier diverses solutions à un problème, d'éveiller l'intérêt d'un auditoire sur un sujet, d'établir un certain contact entre l'auditoire et un expert ou une personne ressource, d'obtenir un avis d'un expert sur une expérience vécue par l'auditoire, et de stimuler la participation de l'auditoire quand on la fait suivre par une période de questions ou une discussion en groupes restreints. (Voir Beauchamp, Graveline et Quiviger, 1976:56-58)

On pourra facilement adapter cette technique à la classe de conversation. On invitera par exemple une personne ressource de l'extérieur, ou on choisira certains de nos étudiants pour leur expertise sur un sujet particulier. La personne qui fera passer l'entrevue pourra être soit le professeur, soit un étudiant. L'activité pourra se faire aussi bien avec un grand auditoire qu'au sein de groupes restreints.

Déroulement:

On adoptera la disposition suivante: (Beauchamp, Graveline et Quiviger, 1976:57)




1. Avant la séance on aura intérêt, au cours d'un brainstorming ou d'une discussion en Phillips 66, de faire l'inventaire des questions que l'auditoire voudrait poser à la personne-ressource, de les regrouper, de les ordonner. L'interviewer devra se préparer soigneusement avant la séance.

2. L'interviewer présente la personne-ressource et lui pose des questions pendant 5 à 30 minutes.

3. On peut faire suivre l'entrevue par une période de questions de l'auditoire ou toute autre activité qu'on jugera utile selon la circonstance.

Afin qu'une entrevue soit réussie, certaines conditions doivent être remplies:

- la personne ressource doit bien connaître le sujet.

Elle doit être capable de répondre de façon précise et brève, avec spontanéité.

- L'interviewer doit s'intéresser au sujet, doit poser des questions. Il posera celles qui ont été prévues mais aussi saura en improviser d'autres au cours de l'entrevue. Il aura le sens de l'humour et devra parler au nom de l'auditoire qu'en fait il représente.

Simon, Howe et Kirschenbaum (1972:139-162) proposent d'autres genres d'entrevues à l'intérieur de groupes restreints, qui n'ont pas tout à fait les mêmes buts que le type d'entrevue qu'on vient de décrire mais qu'il serait bon de mentionner ici. Il s'agit par exemple de

- l'entrevue de chaque étudiant par le professeur.

Ce type d'entrevue se fera en groupe restreint. Un réseau en étoile s'établira. Le professeur posera des questions à chacun des étudiants au hasard ou dans l'ordre. A la fin de l'entrevue, le professeur est à son tour interviewé par tous les étudiants qui lui posent s'ils le désirent les mêmes questions. Ce type d'entrevue a pour but de donner aux étudiants une idée du genre de questions qu'on peut poser au cours d'une telle activité. (Le professeur pourra trouver dans *Values Clarification*, Simon, Howe et Kirschenbaum, 1972: 139-162, quelques 200 questions parmi lesquelles il pourra puiser.) On aura donc intérêt à faire ce premier type d'entrevue avant de passer aux deux suivants.

- l'entrevue en chaîne

Un étudiant pose une question à son voisin de droite, celui-ci répond et pose une question à son voisin de droite, et ainsi de suite. Un réseau en chaîne s'établit alors. Chacun a le droit de ne pas répondre à la question posée, il doit dire "Je passe", mais a tout de même le droit de poser une question à son voisin.

- l'entrevue par le groupe:

Un étudiant retient, pendant une période déterminée toute l'attention des autres membres du groupe. Un réseau en étoile s'établit. L'interviewé peut à l'avance, par écrit, suggérer des questions qu'il voudrait qu'on lui pose. Il a le droit de ne pas répondre à certaines questions.

A la fin de la période, on passe à un autre étudiant. Le professeur devrait lui aussi être interviewé.

Ces trois types d'entrevues seront particulièrement utiles au début de l'année, lorsque les étudiants ne se connaissent pas bien. Mais ils trouveront aussi leur place à n'importe quel moment, au cours du semestre. A ce moment là, on pourra préciser le thème sur lequel les questions devront porter.

Lorsque le thème n'aura pas été délimité, on s'attachera à poser des questions portant sur les intérêts, les habitudes, les goûts et les aspirations des étudiants. On fera remarquer qu'il est des questions dont on ne veut pas parler et qu'une certaine discrétion s'impose. D'autre part, on insistera sur le fait que ce genre d'entrevue n'est pas un débat ni une discussion, et qu'aucune critique n'est permise.

On remarquera que dans ce type d'activité, des réseaux en chaîne ou en étoile s'établissent. On sait que ces réseaux ne favorisent pas l'interaction autant que le font les réseaux tous-circuits. Ils permettent aux étudiants le réemploi d'actes de communication ayant pour fonction: demander, relater, exprimer, et ils offrent, si on sait créer une atmosphère non contraignante et détendue, l'occasion d'une prise de contact entre les étudiants.

Cette activité aurait intérêt à être suivie d'une discussion sur un sujet donné, en petits groupes formés par affinités. On laissera ainsi les étudiants choisir leurs partenaires, ce qui aura pour effet de renforcer des liens naissants.

5.2.4 L'enquête

Nous entendons par enquête, toute recherche en vue de l'exploration d'un sujet ou la résolution d'un problème qui implique le contact direct (par le biais d'entrevues) ou indirect (par questionnaire) avec un certain nombre de personnes-ressource.

En ce qui concerne la classe de conversation, nous y privilégierons deux types d'enquêtes par contact direct avec des francophones et toutes les variantes qu'on pourra imaginer.

- L'enquête en vue de résoudre un problème ou de répondre à une question posée, et qu'on fait auprès de quelques personnes-ressource choisies pour leur expertise sur la question.
- L'enquête- sondage qui permet de faire une collecte d'opinions auprès d'un grand nombre de francophones sur un sujet donné.

Nous accorderons à cette activité une place importante en classe de conversation, pour les raisons suivantes:

- elle fait réfléchir l'étudiant sur un sujet qui l'intéresse
- elle constitue un bon entraînement à la recherche de données sur un sujet particulier
- elle fait sortir l'étudiant du cadre du collège en lui permettant de prendre contact avec le monde francophone qui l'entoure
- elle le placera dans des situations de communication authentiques où il sera en contact direct avec des francophones
- elle lui permettra de réaliser les types d'actes de communication suivants:

  établir, maintenir, rompre un contact social, demander une information, un service

  mais aussi:

  relater un fait, exprimer un sentiment
- elle le forcera à bien écouter ce qu'on lui dira
- elle l'exposera à des individus différents parlant à des registres divers
- elle constituera une expérience enrichissante et motivante

Déroulement:

On permettra aux étudiants de constituer des groupes de 2 pour réaliser leur enquête s'ils le désirent.

1. Le choix du sujet dépendra de l'intérêt des étudiants. Ces enquêtes pourront cependant être reliées aux sujets choisis par la classe pour les discussions de groupe. Dans ce dernier cas elles pourraient même fournir un bon point de départ aux discussions.

Le professeur aura intérêt à concevoir un formulaire de projet d'enquête mentionnant le sujet, le matériel impliqué, la méthode choisie, les références. Il pourra ainsi guider les étudiants et les aider dans leur travail.

2. La forme de l'enquête variera en fonction du sujet choisi et de la méthode utilisée.

3. Une fois les résultats obtenus les étudiants devront trouver un moyen de les présenter à la classe ou au groupe.

Cette activité sera donc en général suivie d'une autre activité telle que la présentation de réalisation ou l'entrevue.

L'auditoire devra alors s'être préparé afin de participer et de profiter pleinement de l'expérience.

Nous donnerons ici quelques exemples d'enquêtes que des étudiants de nos classes de conversation ont réalisées ces dernières années:

a- "Etes-vous pour ou contre la prostitution? Pourquoi?" Cette enquête avait été entreprise par deux étudiantes. A l'aide d'un magnétophone portatif la question était posée à des francophones dans la rue. Un montage sonore des principales tendances avait ensuite été réalisé. Ce document avait été utilisé par les étudiantes lors d'un débat qu'elles avaient organisé sur le sujet.

b- Le même genre d'enquête avait été fait au sujet des mouvements de libération de la femme. Dans ce cas, les mini-entrevues avaient été plus longues. Les étudiantes avaient étudié les données et en avaient tiré certaines conclusions. Le tout avait servi de point de départ à un débat.

c- Quatre étudiants avaient choisi comme thème: "Etes-vous pour ou contre la publicité adressée aux enfants? Pourquoi?" Une équipe de deux étudiants s'était chargée de faire un sondage d'opinion à l'aide du magnétophone. Ils avaient choisi pour terrain le parc Lafontaine un samedi après-midi. Les deux autres étudiants avaient étudié les types d'annonces publicitaires faites durant les émissions de télévision pour enfants. Ils avaient minuté les temps d'annonce, leur fréquence et avaient analysé le contenu des énoncés: présence de superlatifs, de comparatifsetc... en prenant comme critère les règlements que venait d'adopter le gouvernement provincial du Québec pour régir ce type de publicité, soulignant le caractère illégal de certains messages. L'ensemble des données avait ensuite servi de point de départ à un débat.

d- Deux étudiants avaient choisi un type plus descriptif d'enquête: "La communauté urbaine de Montréal" avec entrevues de personnalités bien connues. L'enquête avait été suivie

d'une présentation de réalisation en classe avec documents sonores, prolongée par une période de questions.

e- Deux étudiants avaient choisi d'interviewer des "nuvites" afin de connaître les raisons qui les avaient animés. Ces entrevues avaient été réalisées chez les personnes en question, à l'aide du magnétoscope portatif. Le document (très sérieux!) avait été présenté au groupe et une discussion avait suivi.

5.2.5 L'étude et la résolution de problèmes

Rivers (1964:78) nous faisait remarquer que Carroll dès 1953 (188) se demandait si l'enseignement d'une langue ne serait pas plus efficace si "instead of presenting the student with a fixed, predetermined lesson to be learned, the teacher created a "problem-solving" situation in which the student must find... appropriate verbal responses for solving the problem".

Et qu'ainsi, il serait forcé "to learn, by a kind of trial-and-error process, to *communicate* rather than merely to utter the speech patterns in the lesson plans".

Rivers propose donc comme activité pédagogique en classe de langue, la résolution de problèmes.

Cette technique placera l'étudiant dans une situation authentique, où il aura, pour trouver des solutions à un problème particulier, à communiquer dans la langue seconde avec les autres membres du groupe. Les interactions verbales seront donc favorisées, l'intention de communication naîtra d'elle-même, et si le problème a été choisi avec soin et en fonction des intérêts des étudiants, l'exercice sera une source de motivation.

Au cours d'une séance de résolution de problème, l'étudiant sera donc amené à utiliser toute la gamme des actes de communications, et en plus, il fera appel à son imagination créatrice et à ses facultés intellectuelles, tout en développant une certaine habileté à travailler en groupe.

Nous proposons ici quelques exemples de méthodes de résolution de problème qui pourront avec profit être introduites dans la classe de conversation. Nous les avons simplifiées, mais le professeur soucieux d'efficacité aura peut-être intérêt à consulter les sources citées. Il faut en effet bien

connaître ces méthodes avant de pouvoir les appliquer. On distinguera deux types de méthodes, une méthode impliquant le travail en groupe restreint, et une méthode qui peut être utilisée dans des groupes moyens.

A. La résolution de problèmes en groupe restreint

Le nombre de participants dans un groupe de travail ayant à résoudre un problème, nous l'avons vu au chapitre 4, devrait être compris entre 3 et 12 le nombre de solutions possibles. Ainsi,

> le groupe de 3 semble être le plus efficace pour la résolution d'un problème comportant une bonne solution; le groupe de 6 pour la résolution d'un problème comportant plusieurs solutions différentes possibles; le groupe de 12 pour l'échange le plus varié possible des idées, des opinions, des informations sur un problème général. (Anzieu et Martin, 1971:149)

Selon le type de problème choisi, on optera pour l'un de ces trois types de groupes.

Notons qu'on distinguera deux types de problèmes:

- les problèmes authentiques:

Ces problèmes seront tirés de la réalité qui entoure l'étudiant: sa vie de tous les jours (chez lui, au collège, au travail), l'actualité socio-économico-politique et l'actualité internationale. Ce seront de véritables problèmes auxquels on devra tenter d'apporter des solutions.

- les problèmes simulés:

Ces problèmes représenteront des cas types concrets qu'il faudra analyser et résoudre. Cette méthode est appelée *méthode des cas*, (Voir H. Touzard, 1971:255). Elle a été inventée aux Etats-Unis vers 1920 à la Business School d'Harvard. Elle permet aux étudiants de se familiariser avec les méthodes de résolution de problèmes et à la prise de décision.

On pourrait penser que l'étude de problèmes simulés est moins motivante que l'étude de vrais problèmes. En réalité, si le professeur prend le soin de choisir ces cas types avec les étudiants, tout devrait bien se passer. Cette activité peut d'ailleurs prendre un caractère ludique particulièrement motivant, pour peu qu'on y introduise une pointe d'humour ou de fantaisie.

Le déroulement:

Nous nous sommes inspirés des ouvrages de R.R. Carkhuff (1973) et de Simon, Howe et Kirschenbaum (1972) pour esquisser une méthode simplifiée, en cinq étapes, d'étude et de résolution de problèmes (que ceux-ci soient authentiques ou simulés).

1. On explore le problème afin de le comprendre.
2. On peut alors définir le problème tout en clarifiant les buts même de l'étude.
3. On recherche alors les solutions possibles.
4. On étudie les conséquences de chacune des solutions entrevues.
5. On choisit une solution particulière en fonction d'une certaine hiérarchie des valeurs.

Il est évident que le rôle du professeur/moniteur ici est extrêmement important. Il faudra que le groupe passe par chacune des étapes prévues, et que pour cela il procède avec ordre.

B. Le brainstorming

Le brainstorming, ou encore la réunion de créativité (L'Office de la langue française du Québec propose la traduction: remue-méninges) est une méthode de libération spontanée des idées, une technique pour débrider l'imagination, nous dit G. Serraf (1971:263). Cette méthode se fonde

> sur le projet de saisir à l'état naissant, les idées, telles qu'elles surviennent à la formulation consciente, avant d'être engagées dans les systèmes clos et rigides des processus de la pensée logique. (262)

Elle privilégie la phase imaginative présente souvent à l'état embryonnaire dans toute séance de résolution de problèmes. Elle "libère donc l'attitude de chacun et laisse s'épanouir son aptitude à la création spontanée". (263)

Sans prétendre se substituer ou s'opposer aux techniques classiques de la réflexion, elle donne une place de choix à l'imagination créatrice.

On voit donc que les buts de cette méthode rejoignent ceux que nous nous sommes donné dans notre enseignement: miser sur la créativité de l'étudiant et sur son imagination. Elle permettra d'autre part à chacun de s'exprimer librement, sans aucune contrainte, ce qui devrait être un facteur de motivation.

Il y a plusieurs méthodes de brainstorming, celle d'Osborn, celle de Gordon et d'autres encore plus ou moins complexes. Nous proposerons ici une version simplifiée de la méthode qui pourra être introduite dans la classe de langue. Le professeur aurait intérêt cependant à bien connaître les diverses méthodes afin d'appliquer en classe le modèle qui conviendra le mieux. (Voir Osborn A., 1965 et Gordon W.J.J., 1961)

Notons que les conditions de réalisation d'une telle activité ressemblent beaucoup à celles de la discussion en groupe restreint. Le nombre de participants, cependant, ne doit pas être inférieur à 6 ni supérieur à 12.

Le déroulement:

1- Le problème est posé par le professeur et peut-être, décomposé en plusieurs parties bien distinctes qu'on traitera séparément.

2- Les étudiants sont alors invités à proposer des solutions à chacun des points problématiques soulevés.

3- On fait ensuite un tri parmi les solutions proposées afin d'en retenir les meilleures.

Un certain nombre de règles sont à observer au cours de la séance.

Pendant la phase 2:

a. On s'exprimera en phrases ou en mots courts et concrets toutes les idées suggérées par le problème même les plus folles (idées casse-cou). On le fera en toute liberté et au moment même où elles jaillissent à l'esprit.

b. On abandonnera toute attitude critique envers les autres et envers soi-même, afin de n'apporter aucune restriction au jaillissement spontané des idées.

c. On pourra, si l'on veut, proposer des idées qui modifient ou combinent celles émises précédemment.

d. On doit fournir un très grand nombre d'idées car en fait, au cours d'une séance de brainstorming, il y a, d'après Serraf (1971:266) seulement de 3 à 6% de bonnes idées, dont le quart pourra être retenu.

Comment sélectionner les idées (phase 3)

a. On utilisera les critères suivants:

Les idées devront:
- avoir une mise en oeuvre immédiatement possible
- être compatibles avec d'autres idées retenues pour résoudre d'autres aspects du problème.

b. Après ce premier tri on dégagera celles qui paraissent les meilleures:

- en appréciant l'efficacité de chacune d'entre elles
- en les comparant par paires

Comme nous l'avons dit, cette version du brainstorming est une adaptation très simplifiée des diverses méthodes existantes. On pourra selon ses besoins s'en contenter ou en choisir une qui soit plus complexe.

Cette méthode pourra être utilisée en tant que telle, mais elle pourra aussi être combinée à d'autres activités de communication. Nous avons vu d'autre part qu'on pourra l'utiliser avec profit lors de la phase de préparation à la conversation (5.1), et la recherche de sujets de discussion.

Ajoutons que tout comme la méthode de solution de problème en groupe restreint, le brainstorming peut être utilisé pour l'étude des problèmes authentiques aussi bien que des problèmes simulés.

Voici à titre d'exemple quelques problèmes qu'on pourra résoudre grâce à l'une ou l'autre des méthodes que nous venons de décrire.

1. Les mini-dilemmes

On demande à chaque étudiant de se présenter à la classe suivante avec un problème à résoudre qui lui soit personnel, du genre: "Comment vais-je pouvoir me payer le voyage que je veux faire avec mon ami dans l'ouest canadien?" ou "Je viens de trouver deux emplois à temps partiel mais je ne sais pas lequel accepter". *Ces problèmes devraient être en réalité des problèmes de choix à faire entre plusieurs alternatives.* Il faudra éviter les problèmes d'ordre psychologiques où les autres membres du groupe devraient se poser en psychanalystes.

On demandera aux étudiants de former des groupes de trois. Chaque étudiant présentera à son tour son mini dilemme et à trois on entreprendra la recherche de la meilleure solution en utilisant la méthode proposée pour la solution de problème en groupe restreint. La dernière phase se fera en fonction de la hiérarchie des valeurs de l'étudiant qui se trouve placé devant le dilemme en question.

Le rôle de chaque étudiant est donc d'aider l'autre à mieux choisir entre deux ou plusieurs alternatives.

Chacun devra donc bien connaître la marche à suivre. Celle-ci pourra être imprimée sur stencil par le professeur et distribuée.

On aura intérêt à faire en groupes dirigées, plusieurs activités de résolution de problèmes avant de laisser les étudiants le faire en groupes non supervisés.

2. Les problèmes surgissant au collège ou dans la vie

En groupe restreint ou en brainstorming on pourra tenter de résoudre des problèmes de ce genre:

- les fraudes aux examens: comment les réduire?

- le plagiat: comment le réduire?
- comment améliorer les relations entre étudiants et professeurs?
- comment améliorer l'aspect de la salle de classe?
- comment améliorer l'aspect du campus?
- comment mieux faire participer les étudiants à la vie du campus?
- comment évaluer la performance des étudiants? (la valeur des notes)
- que devraient faire les professeurs pour rendre leur cours plus intéressant?
- quelle est la meilleure manière de se faire des amis?
- que faire pour qu'une soirée entre amis soit réussie?
- que faire pour ne pas s'ennuyer?
- comment critiquer un ami qu'on aime beaucoup?
- comment se distraire à Montréal sans dépenser un sou?
- comment faire connaître son opinion sur des sujets politiques, sociaux ou économiques?
- quels cours devrait-on offrir au collège le semestre prochain?
- comment lutter contre la violence dans les grandes villes?
- comment lutter contre l'inflation?
- comment maîtriser la crise du logement à Montréal?
- comment absorber le déficit des Jeux Olympiques?
- comment résoudre le problème du stationnement au centre ville?
- comment réduire le nombre d'accidents sur les routes du Québec?
- comment s'y prendre pour réussir un voyage qui ne coûte pas trop cher?
- comment prévenir le problème de la surpopulation dans le monde?
- comment préserver notre environnement?
- comment régler les conflits au Moyen-Orient?
- comment se maintenir en bonne santé?

3. Les problèmes simulés

- Votre camion de cinq tonnes, plein à craquer d'un chargement de ballons (ou de cure-pipes, ou encore de crayons etc...) s'est embourbé sur le bas côté d'une route peu fréquentée. Comment vous sortir de cette situation en utilisant votre cargaison.

- Vous invitez un ami au restaurant. Vous faites un repas excellent. Au moment de payer, vous vous apercevez que vous n'avez pas d'argent ni de carte de crédit. Votre ami non plus. Que faites-vous?

- Vous venez d'acheter une auto neuve, dernier modèle. La fin de semaine suivante vous partez avec des amis faire une promenade à Magog. Sur l'autoroute des Cantons de l'est, l'auto tombe en panne. Vous la faites remorquer dans un garage. On découvre qu'on n'y avait pas mis d'huile dans le moteur. Celui-ci est très endommagé. De retour à Montréal (en autobus) vous vous plaignez à la compagnie et vous demandez qu'on échange la voiture contre une neuve. La compagnie refuse. Que faites-vous?

- Un samedi après-midi, vous faites du lèche-vitrine avec des amis. Vous entrez dans une boutique de mode pour voir ce qu'il y a d'intéressant. Au moment où vous ressortez, le gérant du magasin vous interpelle et vous accuse d'avoir volé l'imperméable que vous portez. Pourtant vous avez acheté cet imperméable six mois auparavant dans une autre boutique, mais il vient de sortir de chez le nettoyeur et il a vraiment l'air neuf. Que faites-vous?

- Le monde va être détruit. Une catastrophe quelconque tuera presque tous les habitants de la planète, sauf cinq qui seront choisis parmi ceux-ci:

Un avocat noir, 40 ans.
Un philosophe, 35 ans.
Un couple millionnaire, 20 et 30 ans.
Une femme, spécialiste en linguistique, 30 ans.
Un professeur alcoolique, 27 ans.
Un "playboy bunny", 19 ans.
Un menuisier, 35 ans.
Un architecte japonais, 30 ans.
Un prêtre catholique mexicain, 40 ans.
Un fermier, 60 ans.
Une femme enceinte, 25 ans.
Une petite fille, 2 ans.

Une musicienne célèbre, 45 ans.
Un psychologue homosexuel, 40 ans.
Un grand savant, 40 ans.
Un médecin qui n'a plus que cinq ans à vivre à cause d'un cancer, 40 ans.

- Vous faites partie d'un équipage spatial qui devait rencontrer un vaisseau spatial mère sur la surface éclairée de la lune. A cause de difficultés mécaniques, votre vaisseau a dû se poser à 200 milles du lieu de rendez-vous. Au cours de l'alunissage, la majeure partie de l'équipement a été détruite. Vous avez 15 pièces d'équipement qui sont demeurées intactes. Vous devez les mettre par ordre d'importance quant au rôle qu'elles peuvent jouer pour permettre à l'équipage de parvenir au lieu de rendez-vous.

Une boîte d'allumettes.
Des aliments concentrés.
50 pieds de corde de nylon.
De la soie de parachute.
Une chaufferette portative.
2 pistolets de calibre 45.
Une caisse de lait déshydraté.
Deux réservoirs de 100 livres d'oxygène.
Une carte stellaire.
Un radeau de sauvetage.
Une boussole.
5 gallons d'eau.
Des torches lumineuses.
Une trousse de premiers soins contenant des aiguilles pour faire des injections.
Un appareil émetteur-transmetteur F.M. avec des batteries solaires.

On demande aux membres du groupe de parvenir à un consensus.

- On pourra adapter la situation précédente: survie dans un désert ou sur les mers avec un matériel réduit.

- La commission pédagogique du collège vient d'adopter une résolution qui réprime sévèrement les fraudes aux examens: tout étudiant pris en faute devra être renvoyé.

En fin de semestre un professeur supervise ses étudiants alors qu'il passe leur examen final. Le professeur, en passant dans les rangs constate qu'un étudiant consulte des notes placées sur ses genoux. L'étudiant est un ami du professeur. Il est rédacteur en chef du journal du collège. Bien

que très brillant au début de l'année, il a vu ses notes baisser considérablement ses multiples activités lui prenant tout son temps. Il n'a pas eu le temps de préparer son examen, et pourtant il faudrait qu'il obtienne un "A" pour entrer en Droit à l'Université. S'il parvient à entrer à l'université, son professeur sait que cet étudiant deviendra un brillant avocat.

Le professeur peut entreprendre l'une de ces cinq actions:

1. Faire semblant de n'avoir rien vu.
2. Demander discrètement à l'étudiant de cesser de tricher.
3. Lui confisquer ses notes en annonçant aux autres étudiants que si une telle chose se reproduisait, l'étudiant pris en faute serait renvoyé.
4. Enlever à l'étudiant sa copie d'examen en disant aux autres pourquoi il le fait.
5. Enlever sa copie d'examen à l'étudiant en disant aux autres pourquoi il le fait, et signaler le cas au directeur des services pédagogiques.

On demande au groupe de discuter chacune de ces cinq alternatives et d'arriver à un consensus sans voter.

- Une guerre éclate. Votre pays va être envahi, il faut partir. Le gouvernement met des avions à la disposition de la population. Vous avez droit à 22 kilogrammes de bagages (une valise). Faites la liste de ce que vous emporterez. (On peut ici fournir ou non des renseignements sur le pays où l'on se réfugie: climat, mode de vie, diverses classes sociales, etc...)

Ces exemples ont été adaptés de plusieurs sources (P. Cole:1970; Simon, Howe, Kirschenbaum:1972; Dobson:1974) ou sont des créations personnelles, inventées ou basées sur des expériences vécues.

Le professeur de conversation pourra puiser ainsi dans sa propre expérience et celle de ses amis, et se constituer une banque de problèmes à résoudre.

Notons pour conclure que certaines de ces situations se prêtent aussi au jeu de rôles et peuvent donc être

utilisées de deux manières: soit en faisant résoudre le problème par la discussion de groupe, soit en mettant l'étudiant en situation et en lui demandant de réagir individuellement et de manière directe (voir 5.2.7: La mise en situation).

5.2.6 La présentation de réalisations

La présentation de réalisations peut être une expérience particulièrement vivante, stimulante pour le groupe et valorisante pour l'étudiant qui la fait.

Il s'agit pour lui de partager avec le groupe, ou la classe une expérience qui lui tient particulièrement à coeur.

Cette activité a donc comme point de départ l'étudiant et son vécu, ses intérêts, sa personnalité. Elle table sur son expertise dans un domaine quelconque.

Elle lui permettra de réaliser les actes de communication suivants: relater, exprimer des opinions, des sentiments, convaincre même.

Cette activité pourra prendre des formes diverses:

1. Elle pourra être l'étape qui suit une enquête ou une recherche.

2. Elle pourra être la réalisation d'une entrevue avec une personne ressource et l'animation de la discussion qui suivra.

3. Ou encore, un exposé sur une expérience vécue, illustré de documents divers.

4. Elle pourra être la présentation d'une chose, d'un objet réalisé par l'étudiant, suivie d'une entrevue par le groupe.

5. Ou la démonstration d'une technique particulière.

6. Ou encore la démonstration d'une réalisation telles que de courtes pièces de théâtre inventées par quelques étudiants et présentées en direct ou sur bande vidéo, de poèmes ou de chansons.

Ce qu'il faudra éviter dans un tel type d'activité, c'est la conférence, l'exposé sec qui ne produit aucune interaction parmi les étudiants du groupe. On guidera donc le choix de ces sujets en tenant compte de cet aspect.

Ajoutons pour conclure que de telles activités auront parfois intérêt à faire l'objet d'une préparation du groupe qui doit les vivre. L'étudiant qui devra faire sa présentation pourra par exemple distribuer aux autres membres du groupe une semaine avant, une liste de mots de vocabulaire et d'expressions qui leur permettront de mieux participer.

Nous donnerons ici quelques exemples de présentations faites par des étudiants de nos classes de conversation.

- Comment développer une photo. Le groupe avait été invité par un étudiant à assister au développement de pellicules dans la chambre noire du collège. Les étudiants, tout en apprenant le vocabulaire et la technique, étaient invités à poser des questions et à participer activement.

- Un étudiant avait invité son groupe à assister à une démonstration de karaté au gymnase du collège. Après la démonstration, une entrevue de l'étudiant par le groupe était organisée. Ce jour là, certaines vocations sont nées! ...

- Dans le même ordre d'idée, d'autres étudiants ont montré à leurs amis: comment fabriquer des chandelles, comment faire du macramé, comment cuisiner certains plats. Les étudiants du groupe ont tous participé activement.

- Certains étudiants néo-canadiens ont fait un reportage sur leurs pays d'origine.

- D'autres étudiants ont fait des montages audio-visuels sur un voyage particulièrement intéressant.

- D'autres ont réalisé et joué de courtes pièces de théâtre (ce qui demande beaucoup de travail au professeur qui doit souvent superviser les répétitions).

Notons enfin qu'on ne devrait pas s'attendre à trouver dans une classe de conversation un grand nombre d'étudiants capables d'entreprendre de telles activités, mais qu'on devra tenter grâce à l'entrevue de début de semestre, de découvrir ceux qui pourront le faire afin d'utiliser tout le potentiel de la classe.

### 5.2.7 La mise en situation

La mise en situation en classe de langue s'apparente à la méthode des cas, tout en comportant un élément nouveau: la dramatisation. C'est donc une méthode de simulation qu'on pourrait comparer à celles utilisées dans certains programmes de formation (gestion des entreprises, relations humaines, préparation d'expédition spatiale, formation des pilotes, etc...)

Debyser nous décrit la simulation comme

> la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et les savoir faire qu'il cherche à acquérir. (1973:67)

Nous regrettons, avec lui, le fait que dans l'enseignement des langues, on se soit surtout attaché à présenter des "modèles", c'est-à-dire, des représentations schématisées et simplifiées de la réalité, que les étudiants devaient observer, étudier, reproduire, ou imiter, et qu'on n'ait pas accordé à la simulation, la place qu'elle mériterait. Cette dernière, en effet, est moins schématique que le modèle car elle est une reconstitution fidèle du réel, elle est aussi plus impliquante car elle débouche sur l'action, sur l'expérience, en donnant à l'étudiant un rôle créateur, un pouvoir de décision quant aux choix des actions à entreprendre dans une situation donnée.

"Toute formation qui n'utilise pas la simulation, nous dit Debyser (67), reste théorique ou, en tout cas, décrochée du réel."

Tout enseignement en vue de l'acquisition d'une compétence à communiquer dans une langue seconde devrait avoir recours à un tel outil pédagogique.

La mise en situation, en classe de langue, est parfois confondue avec le jeu de rôle. Nous tenons à préciser ici que le seul élément commun à ces deux techniques est l'aspect dramatisation. Le jeu de rôle est une technique utilisée en psychothérapie de groupe et en formation par le groupe, qui s'apparente au psychodrame de Moreno, qui s'accompagne souvent

de chocs psychologiques chez les patients, d'une grande intensité, et qui doit être conduite sous la direction d'un spécialiste.

Le professeur de langue n'est pas un psychothérapeute, et ne devrait pas jouer à l'apprenti sorcier.

Il devrait donc se contenter de placer des étudiants dans une situation de communication simulée en les invitant à vivre cette situation comme si elle était authentique, le but étant de les faire agir et réagir dans la langue seconde dans un contexte particulier.

Nous accorderons donc une place importante à cette activité car

- elle devrait permettre à l'étudiant de vivre des situations comparables à celles dans lesquelles il sera placé un jour.
- elle constitue une phase de réemploi d'actes de communication appris dans la phase de préparation, ayant un caractère d'authenticité.
- elle favorise l'apprentissage par l'action.
- elle devrait développer la spontanéité dans la langue seconde et amener l'étudiant à une certaine autonomie.
- elle fait appel à l'imagination créatrice de l'étudiant et à son esprit d'initiative.
- elle a un caractère impliquant et particulièrement motivant.

On distinguera plusieurs types de mise en situation:

- la mise en situation préparée
- la mise en situation avec improvisation

D'autre part dans les deux cas, les situations pourront

- soit, être imposées par le professeur, dans le but de fournir aux étudiants des activités de réemploi d'actes de communication particuliers enseignés au cours de la phase de préparation,

- soit, être choisies par l'étudiant en fonction de ses intérêts et de ses besoins.

Déroulement

A. La mise en situation préparée

1. On imagine (le professeur ou l'étudiant selon le cas) les principaux éléments de la situation: les personnages (leur statut social, leur caractère, leur âge, leur humeur), les lieux, le moment, le canal de communication, le registre, et enfin les actes de communication.

2. On demande à chaque étudiant de construire un dialogue à partir de ces données.

3. L'étudiant soumet son travail au professeur qui vérifie et corrige si besoin est.

4. L'étudiant trouve un partenaire. Le texte est mémorisé.

5. La situation est jouée devant le groupe.

6. On procède à la correction de l'expression non-verbale et des intonations et on fait rejouer le dialogue.

On peut à la phase 5 utiliser les caméras de télévision de manière à ce que les étudiants se voient en train de jouer leur situation. On procède alors de la manière suivante:

5. Enregistrement au magnétoscope de la situation jouée par les étudiants (avec accessoires si c'est possible et nécessaire).

6. Visionnement de cet enregistrement, analyse des erreurs.

7. Exercices d'imitation et de correction en *faisant participer tous les étudiants du groupe.* Durant cette étape on demandera à plusieurs étudiants comment ils "sentent" tel ou tel énoncé, comment ils le diraient, avec quelles intonations, avec quels gestes, etc...

8. On fait un deuxième enregistrement de la situation.

9. On visionne à nouveau le premier enregistrement qu'on fait suivre du deuxième. Les étudiants constatent alors leurs progrès.

Nous avons utilisé cette dernière méthode dans nos classes au cours des deux dernières années et l'expérience nous a montré que les dialogues ne devraient pas être longs (ils devraient comporter six répliques au maximum) et que le nombre de personnages ne devrait pas dépasser trois.

B. La mise en situation avec improvisation

1. On propose une situation particulière en en décrivant les composantes.

2. On place les étudiants dans la situation. Chacun a un rôle déterminé mais est libre d'agir à sa guise.

Dans ce cas, il est évident

- que l'étudiant est vraiment libre de s'exprimer comme bon lui semble,
- qu'il détermine par ses choix, le cours de la situation,
- que le nombre de personnages n'est pas limité,
- qu'on recherche la spontanéité plutôt que la correction de l'expression.

Si la situation aboutit à une impasse, le professeur pourra faire intervenir des facteurs nouveaux qui relanceront l'action en soufflant quelques mots à l'oreille d'un étudiant par exemple ou en lui présentant des cartons sur lesquels sont imprimés en gros caractères des types d'attitudes à prendre: "Soyez coopératif", "Hésitez", "Refusez énergiquement", "Montrez de l'impatience", "Acceptez avec réticence", "Vous êtes très pressé", "Insistez", etc..., ou en intervenant directement dans la situation en tant que nouveau personnage, et en créant la place à un étudiant après quelques instants.

Ce genre d'activité peut se faire aussi bien avec trente étudiants qu'en groupe restreint. C'est évidemment plus difficile et moins efficace, mais on peut très bien

réussir en choisissant une situation impliquant de nombreux personnages (procès, conseil de discipline d'une école, conseil des ministres, témoins d'un accident, problème de famille, etc...). On peut aussi choisir une situation impliquant peu de personnages en utilisant la technique de la rotation des rôles. Les personnages de la situation restent les mêmes, mais ils sont joués successivement par des étudiants différents afin que tout le monde participe. C'est le professeur qui désigne rapidement l'étudiant qui doit prendre la relève: "Vous êtes tel personnage, continuez!". On peut alors assister à toutes sortes de rebondissements, à condition bien entendu, que la situation s'y prête.

On peut ici aussi utiliser le vidéo, non pour l'aspect correctif de la chose, mais simplement pour que les étudiants puissent se voir à l'écran de télévision, agissant spontanément en langue seconde.

Dans ce cas on ne fera qu'un enregistrement suivi d'un visionnement.

La mise en situation avec improvisation est un exercice extrêmement stimulant et impliquant, mais il demande une certaine motivation de départ chez les étudiants et certaines qualités d'animateur chez le professeur. Afin de tirer le meilleur parti de ce dernier type de mise en situation on aura intérêt auparavant à procéder au moins à une mise en situation préparée.

Encore une fois nous insistons sur l'importance d'une telle activité dans la classe de conversation. Elle nous permet de recréer entre les murs de la salle de classe, des situations aussi concrètes et presque aussi authentiques que la réalité vécue à l'extérieur. Elle prépare les étudiants aux divers rôles qu'ils devront assumer lorsqu'ils seront dans de véritables situations de communication. Elle devrait donc leur donner la confiance qu'ils n'ont pas et contribuer à diminuer leur peur de s'exprimer dans la langue seconde. Enfin, grâce à un choix judicieux des situations, elle contribuera à donner au cours un caractère pertinent.

Nous donnerons ici quelques exemples tirés de notre propre expérience ainsi que de diverses sources. (Notons que Dobson, 1974:42-45 propose cinquante situations de départ pour improvisation qu'on aura intérêt à consulter.)

Exemples:

1. Lieu: un restaurant

   Personnages: deux étudiants, la serveuse (gentille mais pressée), le gérant (n'aime pas les jeunes) un policier (le règlement c'est le règlement!)

   Thème: Vous invitez un ami au restaurant, à la fin du repas vous vous apercevez que vous n'avez pas d'argent, votre ami non plus.

2. Lieu: le salon d'une maison bourgeoise, à Jonquière

   Personnages: Madame Lajeunesse: 55 ans, adore son chien, s'inquiète pour un rien.

   Monsieur Lajeunesse: 60 ans, déteste le chien, n'aime pas qu'on le dérange quand il lit son journal.

   John ou Mary: étudiant(e) qui suit un cours de français à l'école d'été et qui est placé(e) dans la famille, en immersion.

   Thème: L'étudiant(e) est allé(e) promener le chien, un Saint-Bernard particulièrement gros, qui lui a faussé compagnie et qu'il (elle) n'a pas pu retrouver.

   La scène commence dans le salon. Madame Lajeunesse s'inquiète, l'étudiant(e) tarde à rentrer. Son mari lit le journal.

3. Lieu: la salle du conseil pédagogique d'une école secondaire.

   Personnages: le directeur, un étudiant, les parents de l'étudiant, les professeurs de l'étudiant qui l'aiment à des degrés différents. (Il a joué certains tours à quelques uns d'entre eux.)

   Thème: L'étudiant travaille très mal dans presque toutes les matières et très bien dans d'autres matières. Il se dit persécuté par certains professeurs. Une réunion a été organisée pour tirer la chose au clair décider de son renvoi ou non.

4. Lieu: le guichet d'un cinéma - un poste de police.

   Personnages: La caissière (méfiante), le gérant (énergique), deux étudiants, un policier, des détectives de la Gendarmerie royale du Canada.

   Thème: Deux étudiants vont au cinéma. Pour payer ils donnent un billet de dix dollars.

   La caissière prend le billet et remarque qu'il est faux.

5. Lieu: un bureau de placement

   Personnages: un étudiant (désespéré)
   l'employé de bureau (peu coopératif)

   Thème: L'étudiant cherche du travail.

6. Lieu: le comptoir des douanes à Mirabel

   Personnages: un couple
   un douanier (méfiant)

   Thème: Dans une des valises il y a une bouteille de parfum très réputé et très coûteux, un roquefort entier et un sac de cinquante tulipes de Hollande. Le mari ne le sait pas.

On remarquera aussi que presque toutes les situations qu'on utilisera pour l'étude et la résolution de problème (voir 5.2.3) se prêtent à la dramatisation et à la mise en situation.

L'utilisation des accessoires est un élément très important, elle permet de rendre encore plus vraisemblables les situations choisies. On aura donc intérêt à prévoir avant la classe les objets qui seront nécessaires.

Il est un accessoire qui rendra de grands services au professeur de langue et qui permettra toute une série de mises en situation d'un type particulier: c'est le téléphone.

### C. Une mise en situation d'un type particulier: la communication au téléphone

On sait que l'expression verbale au téléphone n'est pas tout à fait la même que dans le face à face. Les interlocuteurs, privés des signes non verbaux, de la mimique, des

gestes, des attitudes, et limités parfois par la qualité de la transmission des messages, doivent utiliser d'autres moyens pour compenser la perte d'information qui s'ensuit.

Ainsi, ils auront recours à la redondance, à la répétition, à des exclamations, à certains schèmes intonatoires, à certaines formes figées pour établir le contact et le rompre.

La communication au téléphone est donc un exercice efficace qu'il faut introduire en classe de conversation.

On pourra utiliser des téléphones jouets, ou les téléphones portatifs loués (gratuitement) par la compagnie Bell aux écoles du Québec dans des buts pédagogiques. (On s'adressera au bureau des relations publiques de la compagnie pour les réserver.)

Dans toutes mises en situation avec le téléphone on *veillera à placer les interlocuteurs de manière à ce qu'ils se tournent le dos*, ou on les séparera par un paravent ou tout autre accessoire de même type. C'est une condition indispensable à l'efficacité de l'activité.

Les situations pourront, comme toujours, être très simples ou plus complexes. Nous donnerons ici quelques exemples dont on pourra s'inspirer. Notons que R. Lichet (1969: 132-143) fournit un certain nombre de situations et de techniques qu'il serait utile de consulter.

Déroulement:

Le déroulement est le même que pour la mise en situation improvisée.

Le professeur pourra intervenir pour ajouter des éléments nouveaux. Il se servira pour cela de cartons sur lesquels il aura imprimé en gros caractères des informations pertinentes. Ainsi, lorsqu'un interlocuteur compose un numéro en vue d'appeler une certaine personne, on peut demander à l'étudiant qui répond de s'identifier comme quelqu'un de tout à fait différent. Le premier étudiant constate qu'il s'est trompé de numéro, doit consulter l'annuaire téléphonique ou appeler le service des renseignements. Tout ceci peut se faire grâce à une distribution judicieuse des rôles et à la structure même de la situation.

Exemple:

1. On distribue à quatre étudiants les cartons suivants:

   A. Vous êtes le 432-5646.
   Un ami va vous appeler pour vous inviter à une soirée. Vous aimez bien cet ami mais vous détestez les soirées qu'il organise. On s'y ennuie beaucoup. Vous refusez. Mais votre ami est susceptible, ménagez-le, trouvez des excuses.

   B. Vous êtes le 842-5357.
   Vous avez organisé une soirée, pour qu'elle soit réussie vous pensez que la présence de votre ami X est indispensable car c'est un vrai bout-en-train. Vous l'appelez pour l'inviter. Son numéro est 432-4656.

   C. Vous êtes un employé à la réception du salon funéraire Y.
   432-4656

   D. Vous êtes employé aux renseignements.
   411

Lorsque B compose le numéro, c'est C qui répond. B doit alors vérifier son numéro et recomposer. C'est encore C qui répondra. B devra alors appeler le service des renseignements. B composera alors le bon numéro. A répondra.

On peut ajouter d'autres éléments à la situation: A peut être en compagnie d'une autre personne qu'il consultera au cours de la conversation pour inventer des excuses, ce qui fera participer un autre étudiant.

B peut se mettre, pour convaincre A, à décrire un personnage du sexe opposé qui assistera à la soirée.

A peut se montrer curieux mais devra dissimuler son jeu si la personne qui est auprès de lui est sa petite amie.

Encore une fois c'est grâce à l'utilisation de cartons qu'on introduira ces éléments.

On notera qu'au cours d'une telle mise en situation les étudiants devront:

- Etablir, maintenir, rompre un contact social.
- Demander, offrir, refuser une information, un service, une chose.

- Relater, démentir, un fait ou une information.
- Exprimer divers sentiments.
- Convaincre.

Ils devront d'autre part avoir recours à leur imagination.

Ajoutons enfin, que ces situations ne devraient pas être trop prolongées. On aura intérêt à en faire plusieurs de courte durée, ce qui assurera la participation de tous et le maintien de l'intérêt des étudiants.

5.2.8 Les jeux

Le jeu en classe de langue est en fait un type particulier de mise en situation. Il aura un caractère d'authenticité de par sa nature même: c'est une activité à laquelle les étudiants se livrent dans leur langue maternelle dans le but de se distraire.

C'est pourquoi nous tenons à le proposer ici en tant qu'activité de communication.

Cette activité

- motivera les étudiants, par son caractère ludique et authentique,
- tiendra lieu de phase de réemploi des éléments appris au cours de la phase de préparation,
- fera appel à l'imagination créatrice des étudiants et à leur esprit d'initiative,
- favorisera l'acquisition d'une certaine spontanéité,
- viendra détendre l'atmosphère après des activités plus sérieuses et qui demandent de grands efforts de concentration telles que les débats, les entrevues, les discussions, etc...

Déroulement:

Le déroulement de l'activité variera en fonction de la structure même du jeu. Il n'y a donc pas de règle générale.

Cependant si on veut s'assurer un succès certain, on aura intérêt à tenir compte des faits suivants:

- Le choix du jeu est très important. On doit s'assurer qu'il correspond bien à l'âge et à la catégorie d'étudiants à qui on veut le proposer.

- Les étudiants devraient être consultés avant l'adoption d'un jeu. Il faut en effet une certaine motivation de départ de la part des participants pour qu'un jeu ait du succès.

- Le jeu ne doit pas durer trop longtemps, comme toute autre mise en situation, à moins qu'il ait un succès tel qu'on puisse le prolonger.

- On aura intérêt à organiser le jeu vers le milieu ou vers la fin d'une période plutôt qu'au début, où il sera reçu comme une pause dans le travail habituel de la classe.

- Le jeu doit permettre la participation de tous les étudiants. Si c'est impossible, on devra créer des équipes et les faire jouer à tour de rôle.

- C'est le professeur qui anime le jeu. Mais si un étudiant propose un jeu nouveau, on peut lui confier la tâche de le diriger.

- Les étudiants devront avoir bien compris les règles si on veut qu'ils les suivent.

Le professeur aura intérêt à faire un choix de jeux et se constituer une banque dans laquelle il puisera. Mackey (1972: Appendice B), Burney et Damoiseau (1969), Dobson (1974: 107-118) en proposent un certain nombre, qui s'adressent plutôt à des étudiants débutants et qui demanderaient une certaine adaptation.

On pourra avec profit consulter *Language Teaching Games and Contests* de W.R. Lee (1965), et *Games for Second Language Learning* de G.N. Dorry (1966).

On pourra aussi tirer de son expérience personnelle les jeux de société qui semblent être les plus intéressants.

Nous ne mentionnerons ici que quelques exemples de jeux que nous avons utilisés dans nos classes avec succès.

Exemples:

1. Le jeu des vingt questions

Un étudiant sort de la classe. En son absence on choisi une chose, une action, un personnage qu'il devra découvrir. Il aura le droit de poser vingt questions dont les réponses devront être oui ou non.

2. Le jeu des catégories

On divise le groupe en deux équipes. On établit des catégories du genre: prénom, personnalité politique, savant, ville, pays, objet, animal, végétal. On tire une lettre de l'alphabet au hasard et on demande à chacun de trouver un mot commençant par la lettre, dans chaque catégorie.

Quand tous les étudiants ont écrit leurs mots, on leur demande de les lire à haute voix.

On compte un point par mot acceptable, on fait le total des points par équipe. Celle qui a obtenu le plus de points à la fin du jeu a gagné.

3. Ni oui - ni non

Nous proposons ici une adaptation du jeu télévisé bien connu qui a toujours beaucoup de succès auprès des étudiants.

On divise la classe en deux équipes. La première équipe pendant une période de cinq minutes devra poser des questions aux membres de la deuxième équipe de manière à provoquer les réponses oui ou non. Ces réponses entraînent l'élimination définitive de celui qui les donne. Au bout de cinq minutes c'est la deuxième équipe (ou plutôt ce qu'il en reste) qui pose des questions aux membres de la première. On compte ensuite les individus rescapés de chaque équipe et l'équipe qui a le mieux résisté gagne la manche. On peut prolonger le jeu par une seconde joute de dix minutes.

4. L'histoire collective

Le professeur dit une phrase qui pourrait être le début d'une histoire, par exemple: "Il faisait froid, elle marchait." On demande à un étudiant de continuer, chaque étudiant doit ajouter une phrase jusqu'à ce que l'aventure se termine.

5.2.9 Les activités récréatives et culturelles

Comme toutes les activités que nous avons décrites jusqu'ici, les activités récréatives et culturelles ont pour

but de favoriser l'interaction entre les étudiants dans la langue seconde. Elles ont cependant d'autres buts qui revêtent une importance particulière en classe de langue. Ce sont elles qui, tout en distrayant les étudiants, leur permettront de mieux connaître les réalités du monde francophone.

Les visites organisées, les excursions, les soirées en chanson, les spectacles, feront sortir les étudiants du cadre étroit de l'institution, ou apporteront à l'intérieur même de ses murs, les faits socio-culturels auxquels on veut les exposer.

Tout en ayant un caractère ludique motivant, elles sont une occasion unique de faire toucher du doigt à l'étudiant, par l'expérience directe, les faits de civilisation qu'on voudrait leur enseigner.

A. Les visites organisées et les excursions

Ces activités pourront être reliées ou non aux thèmes abordés en classe. On apportera beaucoup de soins à leur organisation et on s'assurera, pour qu'elles soient un succès, que les conditions suivantes sont bien remplies:

- Les étudiants seront consultés sur le choix de ces activités.
- Tous les détails d'organisation devront avoir été prévus.
- Parfois, une certaine préparation des étudiants sera nécessaire. On procédera alors comme pour la préparation à n'importe quelle autre activité de communication.
- Au cours de ces activités, les étudiants devront être accompagnés par des professeurs ou de moniteurs en nombre suffisant. On veillera ainsi à ce qu'ils s'expriment seulement en français.
- Dans tous les cas, on fera suivre ces activités d'une discussion-bilan.
- On pourra selon le cas combiner ces activités avec d'autres activités de communication.

Exemples:

- pique-niques
- sorties de ski de fond

- le carnaval de Québec (ou de Chicoutimi, selon les budgets)
- la cabane à sucre
- les visites dans le vieux Montréal
- la visite des musées de la région
- la visite de sites historiques
- soirée dans un restaurant québécois
- visite de centres d'artisanat
- visite d'ateliers de peintres, graveurs ou sculpteurs québécois.

B. Les spectacles

On pourra emmener les étudiants voir des spectacles ou assister à des soirées en chansons:

- soirées dans une boîte à chanson
- spectacle de chansonniers
- films
- pièces de théâtre
- concerts de musique populaire.

On pourra aussi organiser le même type de spectacles dans l'institution même si les conditions pratiques le permettent.

- Les soirées en chansons ont toujours beaucoup de succès. On peut très facilement louer les services de jeunes chansonniers qui présenteront des chansons aux étudiants et les entraîneront à chanter lefolklore traditionnel québécois. On aura intérêt à prévoir des carnets de chant de manière à ce que chacun puisse participer.
- On pourra inviter si les budgets le permettent des poètes ou chansonniers connus qui visitent souvent les collèges de la province. On s'assurera de pouvoir disposer à l'avance des textes des poèmes et des chansons afin de pouvoir, soit les expliquer en classe auparavant, soit les imprimer pour les distribuer aux étudiants.

- On pourra inviter certaines troupes théâtrales de jeunes québécois qui se déplacent dans la province. Ou alors, on pourra monter, avec des étudiants des pièces qu'on présentera.
- On pourra louer des films québécois et français et les présenter en classe. On s'assurera à l'avance de la qualité du son et des bonnes conditions de visionnement.

5.2.10 Découverte et exploitation de documents divers

Le professeur de conversation pourra avoir recours, soit comme point de départ d'activités de communication, soit comme illustration ou prolongement d'un sujet particulier, à des documents authentiques ou fabriqués, qu'il fera découvrir aux étudiants. Sans vouloir nous apesantir ici sur un sujet déjà bien connu du professeur de langue, nous mentionnerons rapidement les plus importants et nous préciserons certains faits touchant à la démarche d'exploitation de ces documents lorsque celle-ci présente des aspects exclusifs à la classe de conversation.

Nous distinguerons donc trois types de documents: les documents visuels, les documents sonores, les documents audio-visuels.

A. Les documents visuels

Nous retiendrons parmi les documents visuels, les textes écrits, la bande dessinée, les dessins humoristiques, la photographie.

Nous préférerons avoir recours à des documents authentiques, plutôt qu'à des documents de type didactique. En classe de conversation, nous l'avons souvent dit au cours de ce mémoire, on doit s'attacher à donner à l'enseignement un caractère vivant, motivant, en puisant à des sources naturelles: les documents divers conçus pour un public parlant la langue seconde, dans des buts non didactiques.

a. Les textes écrits

Les textes écrits en classe de conversation pourraient servir de point de départ d'une activité de communication: discussions, débats, etc...

Les articles de journaux et de magazines constituent une bonne source dans laquelle le professeur pourra puiser pour illustrer les sujets choisis ou les thèmes abordés.

Ils fourniront du vocabulaire, des expressions en contexte et pourront être utilisés dans la phase de préparation.

Ils pourront constituer des sources de référence que l'étudiant pourra consulter afin de se faire une opinion sur un sujet.

Mais le style de certains articles est parfois très concis et d'accès difficile. Certains auteurs (D. Coste, 1970: 36-37) conseillent même de les utiliser en tant que point d'arrivée plutôt qu'en tant que point de départ de confirmation de l'apprentissage, après avoir travaillé sur des textes plus simples.

On sera donc prudent dans le choix des articles, on évitera ceux qui contiendront des difficultés trop grandes pour les étudiants, ou on s'attachera à les accompagner d'explications destinées à les aider à mieux comprendre.

La lecture des journaux francophones pourrait devenir en classe de conversation une activité particulière, une tâche à accomplir chaque semaine afin de prendre un contact direct avec le monde francophone.

On pourrait demander à chaque étudiant de découper un article de son choix dans un journal ou un magazine et d'en faire un résumé après avoir vérifier dans le dictionnaire les mots de vocabulaire inconnus. Ces articles choisis pourront devenir ensuite des points de départ de mini-discussions en groupe restreint.

Les étudiants pourraient ainsi choisir les sujets qui les intéressent le plus, dans les journaux de leur choix, et correspondant à leurs intérêts ou à l'orientation de leurs études collégiales: leur "concentration". La lecture de magazines tels que *Québec Science, Sciences Vie, PhotoQuébec, Cinéma Canada, Psychologie, Actualités, Nous, Madame,* pourrait fournir une ouverture sur le monde francophone tout en répondant à un besoin de l'étudiant.

En ce qui concerne l'exploitation d'articles de journaux en classe, on aura intérêt à se reporter aux écrits de

M. Blondel (1972, "Initiation à la lecture critique des journaux français"), de N. Gueunier (1974, *Lecture des textes et enseignement du français*) et de E.J. Campeau (1973, *A la découverte du journal*). On pourra aussi s'adresser au quotidien *La Presse* pour obtenir le dossier intitulé "L'enseignement et le journal quotidien".

Notons enfin que Y. Lenard (1967) consacre un chapitre de *l'Art de la conversation* à l'actualité, qu'elle y propose (145-149) des expressions et constructions idiomatiques à utiliser lorsqu'on veut parler d'un article de journal et qu'elle y donne des conseils utiles.

b. La bande dessinée

Encore une fois, par souci de l'authentique, nous préfèrerons la bande dessinée au film fixe extrait d'une méthode de langue.

Pour illustrer un certain sujet, ou comme point de départ, le professeur pourra en effet avoir recours à ce genre de document, plus vivant, et qui présente toujours des personnages en situation de communication, de manière moins simplifiée et schématisée que les films fixes didactiques. (Voir Holec, 1975.)

Comment exploiter une bande dessinée en classe de conversation:

- la bande est choisie en fonction du thème, ou des éléments qu'elle comporte et auxquels on veut exposer les étudiants: faits socio-culturels, humour, satire, moyens d'expression.
- On présente la bande dessinée aux étudiants.
- On demande au groupe de faire un résumé oral collectif des faits, une description des lieux, des personnages, de leurs caractéristiques, de leurs actions, de leurs pensées.
- On recherche du vocabulaire, des expressions idiomatiques; des synonymes. On explique les nuances de sens.

Le professeur anime la classe et dirige le travail, suggère le vocabulaire quand on ne le connaît pas, précise la bonne prononciation, etc...

- On étudie les faits socio-culturels présentés, la manière dont on fait de l'humour en français, ou de la satire.

- Une variante de cette méthode consiste à vider les ballons de leurs textes et à demander aux étudiants de recréer oralement les dialogues. Cette recréation pourra être dramatisée ensuite par les étudiants, enregistrée au magnétophone afin que l'étudiant puisse s'entendre, analyser ses fautes, et au besoin, recommencer.

Cet exercice pourrait même être donné sous forme de projet, à de très petits groupes d'étudiants, le résultat pouvant être présenté ensuite en classe.

Pour de plus amples renseignements sur les diverses manières d'utiliser les bandes dessinées on aurait intérêt à consulter les articles de J. Montredon (1972), et de Marsadié et Saint-Peron (1973).

c. Les dessins humoristiques

Tout comme la bande dessinée, le dessin humoristique pourra:

- faire connaître l'humour et la satire chez les francophones
- montrer certains traits socio-culturels
- enseigner du vocabulaire et des expressions idiomatiques
- renforcer les structures syntaxiques et la morphologie
- permettre l'expression verbale
- constituer un point de départ à une autre activité de communication.

On peut classer les dessins humoristiques selon qu'ils sont:

- constitués d'une image unique
- constitués d'une série d'images
- accompagnés d'une légende
- sans légende

L'utilisation qu'on en fera sera sensiblement la même que celle de la bande dessinée.

Nous tenons cependant à apporter les précisions suivantes:

- Pour présenter un dessin humoristique on pourra, soit
  - en faire des reproductions sur papier qu'on distribuera aux étudiants
  - en faire une reproduction sur acétate qu'on visionnera à l'aide du rétro-projecteur.

Nous recommanderons l'utilisation du rétro-projecteur car elle permet une plus grande précision dans la démarche d'exploitation.

- Dans le cas de dessins constitués d'une série d'images, la dernière image contient généralement le dénouement de l'histoire. Grâce au rétro-projecteur, le professeur pourra, pendant la présentation du document, masquer cette dernière image, procéder ensuite à l'exploitation linguistique des autres images, et dévoiler la dernière image une fois cet exercice terminé. Il aura ainsi ménagé une certaine "attente" chez l'étudiant, qui devrait être motivante.

- Dans le cas où le dessin est sans parole et où les personnages tiennent des dialogues, on fera inventer et jouer ces dialogues par les étudiants en procédant comme pour toute mise en situation.

- Dans le cas où le dessin a une légende, on pourrait tout d'abord la masquer et demander aux étudiants de former des petits groupes chargés d'en inventer une. On présentera ensuite les légendes proposées et on pourra même demander aux étudiants de choisir la meilleure (en vue de l'afficher au laboratoire de langue par exemple).

On pourra ensuite dévoiler aux étudiants la légende proposée par l'auteur du dessin.

L'exercice pourra être prolongé par une discussion sur les raisons qui ont poussé tel groupe à choisir telle légende. On pourra pour ce faire, demander à deux groupes de fusionner.

M. Langumier (1969), L.J. Calvet (1970), et A. Mollica (1976) ont publié des articles sur le dessin humoristique en classe de langue, qu'on aura intérêt à consulter.

Nous avons nous-même utilisé très souvent les histoires sans paroles de Sempé qu'on trouvera aux éditions Denoel et dans la collection du Livre de poche.

d. La photographie

La photographie ou la diapositive pourrait être utilisée de la même manière que le dessin humoristique.

Y. Lenard (1967) propose dans *L'art de la conversation*, une série de photos tirées de films qu'elle accompagne d'une série de questions. L'exercice consiste à imaginer ce que les personnages sont en train de faire, ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent, etc...

Le professeur pourra constituer une banque de photos qu'il tirera de magazines de cinéma ou de revues présentant des personnages en situation de communication, où il pourra puiser.

Ain d'en faciliter l'exploitation, ces photos pourront être soit transformées en diapositives, soit visionnées à l'aide de l'épiscope.

B. Les documents sonores

Les documents sonores pourront remplir des fonctions diverses:

- ils entraîneront l'étudiant à la compréhension auditive de la langue seconde
- ils seront des points de départ d'autres activités de communication
- ils seront utilisés comme renforcement ou illustration d'un sujet particulier
- ils présenteront des aspects de la civilisation du monde francophone

On distinguera deux types de documents sonores, les documents sonores authentiques, les documents sonores fabriqués.

a. Les documents sonores authentiques

Ils présenteront les mêmes avantages et les mêmes inconvénients que les articles de journaux et de magazines car

ils sont fabriqués par des francophones, pour des francophones. Ce sont par exemple:

- les disques (chansons, monologues, poèmes)
- les émissions radiophoniques (informations, variétés, programmes culturels)

Nous n'entrerons pas ici dans le détail des démarches d'utilisation de ces documents, celles-ci étant bien connues du professeur de langue.

Nous nous contenterons de noter qu'on aura intérêt à reproduire les disques sur des bandes magnétiques afin d'en faciliter l'exploitation, et qu'on devra veiller à ce que tout document sonore soit de bonne qualité. (En ce qui concerne l'exploitation de disques voir l'article de C. Ferreira Da Silva: 1965)

Nous nous devons de mentionner aussi l'article de S. Savignon (1972b): "A l'Ecoute de France-Inter: The Use of Radio in a Student-Centered Oral French Class" qui rend compte d'une expérience intéressante de l'utilisation d'émission de radio dans la classe de langue.

Au Québec, le professeur de langue a la chance de disposer de très nombreux programmes de radio en langue française. Il pourra donc y faire un choix d'émissions à exploiter en classe.

Ajoutons enfin qu'on pourra se référer aussi à la méthode préconisée par Richterich (1975:120-124) pour la recherche des mots clefs dans un document sonore et pour l'exploitation de bulletins d'informations radiodiffusés.

b. Les documents fabriqués

On pourra avoir recours si besoin est à des documents fabriqués, qui seraient moins authentiques mais plus faciles d'accès.

L'utilisation qu'on en fera sera la même que pour les documents authentiques.

On pourra d'autre part confier à des étudiants la fabrication de certains documents sonores qui pourront être

présentés plus tard à la classe ou au groupe dans des buts divers: point de départ d'une discussion, présentation de réalisation, etc...

Nous tenons ici à mentionner un type particulier de document sonore appelé en anglais l'Audio-Motor Unit, que nous traduirons par Module audio-moteur (voir Elkins, Kalivoda et Morain: 1971, 1972).

Le module audio-moteur:

Il s'agit d'un enregistrement, sur bande magnétique d'une série d'ordres donnés à un auditeur, et que celui-ci doit exécuter au fur et à mesure de l'écoute du document.

Cette méthode repose sur le principe énoncé par Spolski (1970) (cité par P.D. Smith, 1971:39): "Language can be acquired by active listening (listening and doing) even better than by listening and repeating."

Elle devrait permettre:

- d'améliorer la compréhension auditive
- d'entraîner l'étudiant à agir dans une situation de communication
- de lui faire prendre conscience de certains traits culturels exclusifs à la langue étudiée
- de lui montrer le rapport direct parole-action.

On pourra ainsi préparer une série de modules portant sur divers sujets: la fabrication d'un objet quelconque, l'utilisation d'un appareil, l'exécution d'un dessin. L'étudiant pourra être appelé à mimer des actions plus ou moins compliquées: empaqueter un présent, ouvrir un colis qu'on vient de recevoir, etc...

On pourra demander aux étudiants de fabriquer eux-mêmes des modules de leur choix et de les faire exécuter par d'autres étudiants. Dans ce cas on s'assurera de la correction des énoncés et de la bonne prononciation, avant que l'enregistrement ne soit réalisé.

c. Les documents audio-visuels

Par documents audio-visuels, nous entendons: les montages audio-vision (film fixe ou diapositives accompagnés d'une bande sonore), le film de court et de long métrage, les documents télévisuels.

Encore une fois, nous donnerons, en classe de conversation, la préférence aux documents audio-visuels non didactiques: les films et les émissions de télévision.

On pourra les utiliser soit comme point de départ à une discussion, soit pour illustrer un sujet abordé, soit pour exposer l'étudiant à certains faits de civilisation, soit encore pour le distraire dans la langue seconde.

Le professeur pourra louer des films de l'Office du film du Québec et de l'Office national du film. (On trouvera en appendice 6 une liste d'adresses utiles.) Notons qu'une série de dix films est disponible à l'ONF dans la série "Tout le monde parle français". Ces films n'ont pas été conçus par les réalisateurs dans des buts didactiques, mais pour un public francophone. Une équipe de pédagogues a construit pour chacun de ces films un document pédagogique d'accompagnement pour le professeur de langue seconde. Entre autres choses, des exercices sont proposés, tels que la recréation du dialogue à partir de photos tirées du film et présentées en séquence, ou encore des exercices de compréhension. Une méthode d'utilisation est proposée et un questionnaire est fourni au professeur pour l'exploitation du film. On pourrait avec profit se baser sur cette méthode suggérée pour entreprendre l'exploitation d'autres films. On pourra aussi consulter l'article de J.J. Mouillac (1973) qui porte sur l'exploitation du court métrage en classe de langue.

La télévision est appelée à devenir un des outils indispensables au professeur de langue. En effet grâce au magnétoscope, on peut à l'aide d'une minuterie, enregistrer sur bande magnétoscopique les émissions qui pourraient être utiles, et ce, automatiquement, et à n'importe quel moment du jour et de la nuit.

On peut facilement constituer une vidéothèque à laquelle les étudiants devraient avoir accès. Cette vidéothèque fournirait donc des documents vivants et authentiques qu'on utiliserait comme matériel de référence ou comme point de départ d'une discussion.

Il est un autre usage qu'on peut faire de la télévision en classe de conversation: il s'agit de la télévision en circuit fermé. Nous décrivons en appendice 2, une méthode de perfectionnement de l'expression verbale et non verbale basée sur l'utilisation du vidéo. Nous y renvoyons donc le lecteur.

Pour conclure disons enfin qu'on pourra demander aux étudiants de construire eux-mêmes des documents audio-visuels, qu'ils pourront présenter en classe à l'intérieur d'une activité de communication particulière.

Ici, le montage audio-vision trouvera sa place. On préfèrera le vidéo au film étant donné la simplicité du maniement du magnétoscope portatif.

Les activités de communication que nous venons de présenter permettront donc à l'étudiant de réutiliser les éléments auxquels il aura été exposé à l'étape précédente. Nous avons tenté de les choisir de manière à ce qu'elles soient authentiques, motivantes, axées sur la découverte, et qu'elles fassent appel aux facultés intellectuelles de l'étudiant et à ses ressources personnelles.

Le professeur pourra en sélectionner un certain nombre afin de donner un caractère vivant et varié à son cours.

Ajoutons ici que presque toutes ces activités pourraient trouver des prolongements naturels qui les rendraient encore plus authentiques et plus pertinentes.

Ainsi, toutes les discussions pourraient se terminer par une prise de position officielle de la classe ou du groupe. Des télégrammes, des lettres pourraient être composés et envoyés aux personnalités impliquées dans le problème débattu.

Les mises en situation devraient pouvoir être rejouées sur le vif, par les étudiants. On pourra leur demander par exemple de réaliser certaines tâches pour lesquelles ils se seront entraînés en classe: faire des achats, demander un renseignement, faire une demande d'emploi, établir des contacts sociaux, etc... On pourra leur demander aussi de téléphoner à certains endroits pour obtenir un certain nombre de renseignement qu'ils devront rapporter en classe.

On fera donc tout ce qui sera possible pour montrer aux étudiants les applications immédiates de la connaissance d'une langue en tant qu'instrument de communication.

## 5.3 Les activités de perfectionnement

Nous avons dit au cours du premier chapitre de ce mémoire, que nos étudiants rencontraient encore, à des degrés divers, des problèmes d'ordre grammatical, des problèmes de compréhension auditive, et de prononciation.

En plus des activités de préparation et des activités de communication, nous avons donc tenu à inclure dans la classe de conversation des activités de perfectionnement, qui devraient permettre aux étudiants de combler leurs lacunes.

Nous avons recommandé au cours du chapitre 2 (2.2.2 c) que ces activités se fassent la plupart du temps individuellement, en dehors des heures de cours, à l'exception de celles touchant à des problèmes communs à tous les étudiants, de manière à consacrer le plus de temps possible aux activités de préparation et de communication.

Nous proposerons donc, pour commencer, des moyens qui permettront au professeur de relever les erreurs afin de pouvoir recommander à chaque étudiant tel ou tel programme de laboratoire, telle ou telle activité de renforcement.

Nous pourrons ensuite suggérer quelques exemples d'activités de perfectionnement.

### 5.3.1 Le relevé des erreurs

#### A. Les erreurs de grammaire

Le relevé des erreurs pourra se faire de plusieurs manières:

a. Au cours de l'entrevue de début de semestre le professeur pourra déjà relever un certain nombre d'erreurs de grammaire. Pour ce faire il aura intérêt à inclure sur sa fiche d'entrevue, une liste des erreurs les plus courantes afin de n'avoir qu'à les cocher ou les encercler.

b. On pourra demander aux étudiants de réaliser un enregistrement au magnétophone que l'on dépouillera par la suite. On peut si on veut rendre l'exercice plus vivant, demander aux étudiants de former des groupes de trois. Chaque étudiant devra interviewer les deux autres. Chacun s'identifiera avant l'exercice.

Les étudiants seront ainsi en situation de communication. (On pourrait aussi demander à chaque étudiant de présenter un article de journal de son choix. Les autres lui poseront des questions.) Le professeur écoutera ensuite la bande magnétique et relèvera les erreurs.

c. Au cours même des discussions de groupe le professeur fera un relevé des principales fautes pour chacun des étudiants. Ceci se fera très tôt en début de semestre mais devrait être continué tout au cours de l'année.

B. Les erreurs de prononciation

On pourra procéder de la même façon que pour les erreurs de grammaire.

Par contre, nous suggérerons ici un type d'entrevue particulier que nous avons mis au point dans le cadre d'un cours de prononciation et qui pourra être utilisé avec profit par le professeur. L'entrevue dure de 5 à 8 minutes. Une série de questions sont posées à l'étudiant sur des images qui lui sont présentées. Les fautes les plus courantes de prononciation, d'articulation, et d'intonation sont ainsi décelées. Ce système bien que très rudimentaire, nous a rendu de très grands services. On pourra le perfectionner, améliorer la qualité des images, ou l'utiliser tel quel. On le trouvera en appendice (Appendice 2) dans le rapport que nous avons rédigé en 1975 au sujet d'un cours expérimental de prononciation que nous avions mis sur pied au Collège Vanier à Montréal.

C. Les erreurs de compréhension auditive

On décèlera très vite en classe les étudiants qui ont de très grosses difficultés de compréhension auditive, par contre, un test diagnostique sera nécessaire pour avoir une idée plus précise de la situation. De tels tests existent sur le marché. On pourra aussi en fabriquer en s'inspirant par exemple de l'ouvrage de R.M. Valette (1975): *Le test en langues étrangères - guide pratique.* (ch. 5)

5.3.2 La grammaire

Une fois relevées les fautes principales de l'étudiant on lui proposera un programme de perfectionnement individualisé. Il suffira de lui indiquer certains chapitres de grammaire dans une méthode de langue et de lui recommander certains exercices de laboratoire.

A la fin de chaque unité on lui fera passer un petit test afin de vérifier les acquisitions.

Si le professeur remarque que certaines erreurs sont commises par l'ensemble des étudiants, il pourrait traiter de la question en classe et proposer des exercices structuraux.

5.3.3 La compréhension auditive

Certaines activités de préparation et de communication que nous avons décrites plus haut pourraient aussi servir d'activités de renforcement.

Nous proposerons ici quelques activités à titre d'exemples:

- l'écoute d'enregistrements suivie d'une exploitation favorisant la recherche des mots importants pour faciliter la compréhension globale (voir 5.5.11 et Richterich 1975:120-124)
- le module audio-moteur (voir 5.5.11 et Elkins et al. 1971, 1972)

Nous avons nous-mêmes utilisé dans nos classes de prononciation une méthode pour comprendre le français parlé, qui pourra rendre de grands services. Il s'agit du *Pont Sonore* de Paul Pimsleur (1974). On pourra pour en savoir plus long à ce sujet, se rapporter à notre "Rapport sur le cours expérimental de prononciation" qu'on trouvera en appendice (voir Appendice 2).

En plus de ces activités, on pourra conseiller aux étudiants de regarder souvent les émissions françaises de télévision et d'écouter les programmes radiophoniques.

5.3.4 La prononciation

Une fois relevées les principales fautes de prononciation de l'étudiant on devrait lui recommander un programme de perfectionnement au laboratoire de langue.

De nombreuses méthodes existent sur le marché. Nous avons nous-mêmes utilisé en classe de prononciation *Improving French Pronunciation* de Monique Léon (1973) qui est une méthode d'enseignement de la prononciation qui se compose de bandes

magnétiques et de cahiers d'exercice. Pour en savoir plus long à ce sujet, on se rapportera à l'appendice 2 de ce mémoire.

Notons que la mise en situation avec utilisation de la télévision en circuit fermé constitue un bon moyen d'améliorer la prononciation ainsi que l'expression non verbale (voir 5.2.3). Une expérience que nous avons tentée à ce sujet est relatée en appendice (voir appendice 2).

## 5.4 Conclusion

Au cours de ce cinquième chapitre nous avons donc proposé des activités d'apprentissage qui de par leur nature devraient nous aider dans notre enseignement en vue de développer la compétence à communiquer en langue seconde:

- des activités de préparation, qui sont tour à tour des activités de sensibilisation à la communication, des activités d'apprentissage d'actes de communication et une étape de présentation de matériaux bruts utiles aux activités de communication.
- des activités de communication, qui sont des activités de réemploi, où le matériel présenté précédemment est utilisé dans des contextes vivants et variés, et qui font appel aux facultés intellectuelles de l'étudiant et à son expertise, et sont axées sur la découverte expérientielle.
- des activités de perfectionnement, prescrites "sur mesures", qui permettent aux étudiants qui rencontrent encore des problèmes d'ordre grammatical, de prononciation et de compréhension auditive, de combler leurs lacunes.

Le professeur de conversation pourra donc y puiser pour élaborer son cours. Pour procéder à la sélection de ces activités, il tiendra compte du niveau de ses étudiants, de leurs besoins, de leurs intérêts, et de ses goûts personnels.

Nous tenons pour conclure à insister sur le point suivant: chacun de ces trois types d'activités a un rôle bien précis à jouer dans notre démarche pédagogique.

On ne pourra donc pas en ignorer un pour se consacrer exclusivement aux autres. Tout cours visant à développer la compétence à communiquer devrait selon nous proposer des activités de ces trois types.

Ces activités devraient d'autre part être d'une grande variété afin de ne pas donner au cours un caractère monotone.

## 6. LES TECHNIQUES D'EVALUATION

Notre but n'est pas ici de traiter en profondeur la question de l'évaluation en classe de langue, le sujet est bien trop vaste et pourrait faire à lui seul l'objet de plusieurs mémoires. Nous tenons simplement à attirer l'attention du professeur sur le sujet et lui fournir quelques indications qui pourront le guider dans l'élaboration de moyens d'évaluation. Nous aborderons d'abord la question de l'évaluation des étudiants puis nous parlerons rapidement de la question de l'évaluation de l'enseignement offert, question qui selon nous revêt une grande importance.

### 6.1 L'évaluation de la compétence à communiquer

Nous avons dit que nos objectifs en classe de conversation étaient surtout de développer chez l'étudiant la compétence à communiquer en langue seconde. Nous avons dans le chapitre 1 (1.1.3) montré la distinction qu'on fait entre la compétence linguistique et la compétence à communiquer, et comment certains étudiants peuvent avoir atteint la première sans maîtriser la seconde. Notre démarche pédagogique a donc été élaborée en vue de permettre aux étudiants de posséder la langue seconde en tant qu'instrument de communication. Le choix même des activités d'apprentissage et des techniques d'enseignement est fonction de cet objectif que nous nous étions fixé.

En ce qui concerne l'évaluation il faudrait donc, pour être logique avec nous-mêmes, utiliser des moyens qui nous permettent vraiment d'évaluer la compétence à communiquer.

Il est peu probable que les tests de compétence linguistique puissent remplir cette fonction.

C'est en tout cas ce que semblent penser Jakobovits (1970:136-148), Savignon (1972a:8-10), Clark (1972:113-132), Spolsky (1968:164-175), Upshur (1973:177-183) et Oller (1971: 184-199). Clark nous dit par exemple:

> ... testing procedures based on a determination of the accuracy and extent of a student's linguistic command of the foreign language cannot serve to measure directly

> his communicative proficiency. Rather, what appear to be needed are work-sample tests of communicative proficiency in which the student's performance is evaluated not on the basis of extent of vocabulary, accuracy of morphology and syntax, excellence of pronunciation, and so forth, but rather in terms of the adequacy with which the student can communicate in specified language-use situations. (1972:120)

Jakobovits dès 1970 (1970:136-137) donnait certaines indications en ce qui concerne la nature de tels tests de compétence à communiquer: pour lui, la *technique de l'entrevue* était absolument nécessaire. Il suffisait de structurer la situation de communication de telle sorte que l'étudiant soit amené à réaliser certains actes de communication tels que:

(a) Opening a conversation and leave taking ...

(b) Obtaining information to solve a particular problem...

(c) Engaging in idle conversation and exchanging amities in a variety of settings.

(d) Carrying out a serious conversation on particular topics (politics, religion, philosophy of life, etc...).

(e) Executing socially defined formal activities ...

(f) Executing socially common but informal activities ...

(g) Reporting an event or describing an ongoing activity ...

(h) Effectiveness of information transmission. (197):137)

Pour lui, l'évaluation de la performance devrait être globale, car on manque encore de données en ce qui concerne la description d'une langue en tant qu'instrument de communication, pour être capable de procéder à une évaluation détaillée. Ce manque d'information ne devrait pas empêcher les professeurs de langue de préparer de tels tests. (137)

Il est évident que nous disposons à l'heure actuelle de peu d'exemples de tests de compétence à communiquer. Mentionnons *"l'entrevue du Foreigh Service Institute"* du Département d'état des Etats-Unis, qui est utilisée pour évaluer la compétence à communiquer en langue seconde, du personnel engagé dans ce service. Nous allons brièvement en décrire les phases principales:

1. L'étudiant est confortablement installé dans une salle avec deux examinateurs.
2. L'entrevue commence par une conversation d'ordre général, portant sur la vie de l'étudiant, ses intérêts, ses passe-temps, etc...
3. On passe ensuite, si les compétences de l'étudiant le permettent, à certains aspects de son travail: ses responsabilités, ses activités quotidiennes, les problèmes qu'il rencontre, etc...
4. Le rythme de l'entrevue s'accélère, la difficulté des sujets s'accroît: politique, économie, sociologie.
5. L'entrevue se termine généralement par une mise en situation: un des deux examinateurs prétend être monolingue anglais et l'autre, monolingue en langue cible. L'étudiant doit servir d'interprète entre les deux examinateurs au cours de situations simulées ou un échange d'informations est nécessaire.

La performance de l'étudiant est évaluée selon une liste de critères établis et on le classe dans un des cinq niveaux de compétence.

Pour en savoir plus long à ce sujet on pourra se reporter au rapport que nous avons rédigé après avoir participé à un atelier sur la question lors de la Northeast Conference on Languages en 1975, et que nous avons joint à ce mémoire (appendice 3). On y trouvera une description des cinq niveaux de compétence ainsi que la grille d'évaluation utilisée.

On pourra de plus se référer à l'étude qu'a faite J.L.D. Clark (1972:121-129) du *FSI Language Proficiency Interview.*

Il faudrait aussi mentionner ici un autre exemple de test de compétence à communiquer: celui mis au point par S.J. Savignon (1972a).

Savignon a pris comme point de départ les propositions de Jakobovits que nous avons énoncées plus haut et a élaboré un test où on demande à l'étudiant de

1- discuter d'un sujet
2- de demander de l'information
3- de relater
4- de décrire. (1972a:41-44)

Dans la première partie du test l'étudiant doit discuter avec une personne parlant la langue cible, devant un examinateur, d'un sujet choisi parmi plusieurs.

Dans la deuxième partie on demande à l'étudiant de faire subir à son interlocuteur une entrevue de quelques minutes pendant laquelle il devra tâcher d'obtenir un maximum d'informations. A la fin de l'entrevue l'étudiant écrit en anglais tout ce qu'il vient d'apprendre de son interlocuteur.

Dans la troisième partie, l'étudiant doit relater certains faits au sujet de sa famille, de sa vie sur le campus, ou de ses vacances. Notons que pendant la première minute l'étudiant est invité à s'exprimer en anglais et qu'il passe ensuite au français.

Dans la quatrième partie l'étudiant doit décrire un acteur et les diverses actions qu'il entreprend, au fur et à mesure que ces actions se déroulent.

Nous sommes bien conscient du fait que cette présentation rapide du test de Savignon est loin d'être complète. Nous renvoyons donc le lecteur à l'original s'il veut en avoir une description détaillée (voir Savignon 1972a:41-49 et 82-93) ou à l'appendice 4 de ce présent mémoire où nous reproduisons les questionnaires d'évaluation mis au point par Savignon.

Nous nous contenterons donc ici, faute de mieux, de donner ces exemples de moyens d'évaluation de la compétence à communiquer dont le professeur pourra s'inspirer.

Nous noterons simplement que

- les tests de compétence linguistique ne sont pas suffisants et que nous devons tâcher d'évaluer la compétence à communiquer des étudiants;
- la mise en situation de communication semble être une bonne technique à utiliser dans des tests d'évaluation de la compétence à communiquer, même si elle ne fait que simuler la réalité et si elle ne peut donc la remplacer vraiment (voir les critiques de Clark, 1972:124-125);
- les objectifs de l'enseignement doivent être très bien définis pour qu'on puisse évaluer dans quelle mesure ils ont été atteints.
- On pourrait sur le modèle proposé par Savignon imaginer une situation particulière, pour chacun des actes de

communication qu'on a enseignés (voir chapitre 2), et dans laquelle on placerait l'étudiant pour voir dans quelle mesure il est capable de le réaliser.

- Nous concevons mal un système d'évaluation qui se situerait seulement à la fin d'un semestre. Pour nous, l'évaluation de la performance des étudiants devrait être continue. C'est pourquoi nous préférerions un système bimensuel qui permette de faire connaître son cheminement à un étudiant, son évaluation lui étant communiquée régulièrement.

A ce sujet donc, tout le travail reste à faire.

## 6.2 L'évaluation de l'enseignement

Une fois que le professeur a établi les objectifs de son cours, les contenus, et sa démarche pédagogique, il faut qu'il puisse savoir s'il enseigne comme il avait prévu de le faire. Pour cela il devrait pouvoir évaluer son enseignement.

Jusqu'ici, en classe de conversation, nous avons eu recours, personnellement, aux questionnaires d'évaluation que remplissent les étudiants en fin de semestre. Ce système, bien incomplet, puisqu'il ne donne des indications que sur la perception que les étudiants ont du cours, nous a rendu cependant de grands services. Nous l'avons appliqué chaque semestre et avons tenu compte des résultats pour transformer peu à peu notre méthodologie. Nous l'avons joint à ce mémoire et le lecteur le trouvera en appendice (voir appendice 5).

Mais comme nous l'avons dit, les résultats qu'on peut obtenir avec un tel système ne sont pas complets. Il faudrait pour bien faire avoir recours à un système basé sur l'observation de ce qui se passe en classe. Car chacun sait que le professeur se perçoit mal en train d'enseigner. Il ne peut pas être observateur et participant, juge et partie. L'utilisation du magnétoscope pourrait alors rendre de grands services. Après avoir enregistré une classe sur bande vidéo le professeur pourra analyser objectivement son enseignement et y apporter les corrections nécessaires.

Ainsi l'évaluation serait pour nous un processus d'auto-critique constructive et ne devrait pas être considérée comme une menace, une arme dans les mains des administrateurs. Elle serait simplement un moyen nécessaire pour mieux se connaître, et partant, être plus efficace. (Voir les écrits de Gertrude Moskowitz, 1967, 1971, 1973, 1976).

# CONCLUSION

Notre étude du passé récent et des nouvelles tendances de l'enseignement des langues nous a permis au cours du chapitre 2 de poser certains principes sur lesquels nous avons basé notre approche. Nous avons opté résolument pour un enseignement centré sur l'étudiant, ses intérêts, ses besoins, ses ressources personnelles. Nous avons voulu faire de la classe de conversation une expérience humaine pertinente d'exploration et de découverte qui donne à l'étudiant un rôle actif et créateur, et qui lui permette de développer sa compétence à communiquer en français.

Nous avons proposé des solutions aux divers problèmes que pose l'élaboration de la classe de conversation : le choix des contenus de cours, l'animation des groupes, en empruntant à des domaines extérieurs à l'enseignement des langues, les techniques qui permettront le mieux d'atteindre nos objectifs.

Nous avons ensuite suggéré un modèle d'enseignement approprié à ces objectifs, comportant trois types d'activités pédagogiques : les activités de préparation, les activités de communication, les activités de perfectionnement linguistique.

En décrivant ces activités nous avons précisé que ce n'étaient pour nous que des exemples dont le professeur pourra s'inspirer pour bâtir son cours, et nous avons insisté sur le fait que ces trois types d'activités étaient à nos yeux indissociables, et qu'on ne devrait en sacrifier aucun.

Nous avons enfin abordé le problème de l'évaluation de la compétence à communiquer sans le traiter vraiment afin de donner certaines indications que nous croyons utiles.

Ce mémoire aura donc permis de trouver des solutions aux problèmes multiples que pose la classe de conversation. Il contribuera ainsi à donner à notre enseignement encore plus d'efficacité et de rigueur.

Tout en sachant que nous sommes loin d'avoir traité le sujet à fond, nous pouvons espérer que ce travail fournira un point de départ à de nouvelles études portant par exemple

sur la description de la langue en tant qu'instrument de communication ainsi que sur l'évaluation de la compétence à communiquer. Les travaux annoncés ces dernières années contribueront peut-être à nous donner les outils que nous attendons.

De toute évidence l'enseignement des langues ne sera plus ce qu'il a été. Une ère nouvelle semble s'annoncer. Le renouvellement des méthodologies dont parlait Daniel Coste (1972 et 1974) est peut-être déjà amorcé.

Il ne nous reste plus qu'à expérer que les erreurs du passé ne se reproduiront pas et qu'on évitera de s'enthousiasmer outre mesure pour toute nouvelle approche qu'on dirait la seule valable et qu'on imposerait à coup de slogans.

Tenons-nous prêts à savoir jeter un regard critique sur nos réalisations afin d'être certains de toujours chercher à mieux faire.

## REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été préparé sous la direction de Monsieur Gilles Bibeau, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation que l'auteur tient à remercier vivement pour les nombreux encouragements qu'il lui a prodigués tout au long de ce travail et pour ses conseils éclairés.

## BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITES


ANZIEU (D.), MARTIN (J.Y.) 1971 *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF, 293 p.

ANZIEU (D.) 1965 "Les communications intra-groupe" in *Communication Processes*, Geldard et al., Pergamon Press.

AUSUBEL (D.P.) 1968 *Educational Technology : A Cognitive View*, New York, 61.

BAVELAS (A.) 1951 "Réseaux de communications au sein de groupes..." in *Les "Sciences de la politique" aux Etats-Unis*, Lasswell (H.D.) et Lerner (D.) dir., Paris, Armand Colin.

BAZAN (B.M.) 1964 "The Danger of Assumption Without Proof", *The Modern Language Journal*, XLVIII - 6.

BEAL (G.M.), BOHLEN (J.M.) and RANDABAUGH (J.N.) 1962 *Leadership and Dynamic Group Action*, Ames (Iowa), State University Press, 181-182.

BEAUCHAMP (A.), GRAVELINE (R.) et QUIVIGER (C.) 1976 *Comment animer un groupe*, Montréal, Les Editions de l'homme, 115 p.

BELASCO (S.) 1970 "C'est la guerre? or Can Cognition & Verbal Behavior Co-exist in Second Language Learning?" *The Modern Language Journal*, Vol. LIV # 6, publié aussi dans *Towards a Cognitive Approach to Second Language Acquisition*, Lugton (R.C.) dir., 1971, 191-230.

BILODEAU (G.) 1976 "L'acquisition de stratégies fonctionnelles de communication : hypothèses de travail", *Actes du 6ème colloque de l'ACLA*, Québec, CIRB (en cours de publication).

BLONDEL (M.) 1972 "Initiation à la lecture critique des journaux français", *Le français dans le monde*, (juin) # 89, 25-29.

BLOOMFIELD (L.) 1933 *Language*, New York, Holt.

BLOOMFIELD (L.) 1942 *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, p. 12.

BOLINGER (D.) 1968 "The Theorist and the Language Teacher", *Foreign Language Annals*, 2 (Oct.).

BRATT PAULSTON (C.) & SELEKMAN (H.) 1976 "Interaction Activities in the Foreign Classroom, or How to Grow a Tulip-Rose", *Foreign Language Annals*, Volume 9, # 3, Mai 1976, 248-254.

BRAULT (G.J.) 1963 "Kinesics and the Classroom : Some Typical French Gestures", *French Review*, 36 : 374-382.

BRUNET (P.E.) et PAGE (M.) 1975 *La langue orale à l'école*, Rapport de recherche, Québec, DIGEES, MEQ, Service des Programmes, 185.

BRYAN (A.M.) 1970 *Pour parler*, Toronto, Prentice-Hall of Canada, 248 p.

BURNEY (P.) et DAMOISEAU (R.) 1969 *La classe de conversation*, Paris, Hachette-Larousse, 152 p.

CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL 1977-1978 no 3, "602 Français langue seconde", Québec Gouvernement du Québec, MEQ. (En cours de publication).

CALLAMAND (N.) 1973 *L'intonnation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Paris, Hachette, 174 p.

CALVET (L.J.) 1970 "Les problèmes de la compréhension et de l'expression écrites" in *Le français dans le monde*, juin, # 73, 64-68.

CAMPEAU (J.) et MENARD (M.) 1973 *A la découverte du journal*, Montréal, Hurtubise.

CARKHUFF (R.R.) 1973 *The Art of Problem Solving*, Amherst Mass., Human Resource Development Press, 143 p.

CARROLL (J.B.) 1965 "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", *The Modern Language Journal*, 49.

CARROLL (J.B.) 1953 *The Study of Language*, Cambridge, Harvard University Press, p. 188, cité par Rivers, 1964:78.

CARROLL (J.B.) et SAPON (S.M.) 1959 *Modern Language Aptitude Test, MLAT Manual*, New York, The Psychological Corporation.

CHASTAIN (N.) 1971 *The Development of Modern Language Skills : Theory to Practice*, Chicago, Rand McNally, 416 p.

CHOMSKY (N.) 1957 *Syntactic Structures*, La Haye, Mouton.

CHOMSKY (N.) 1959 Review of Skinner's, "Verbal Behavior", *Language*, XXXV, 26-58.

CLARK (J.L.D.) 1972 *Foreign Language Testing : Theory and Practice*, Philadelphia, Center for Curriculum Development, 174 p.

COLE (P.) 1970 "An Adaptation of Group Dynamics Techniques to Foreign Language Teaching", *TESOL quarterly*, Vol. 4, no 4, 353-360.

COSTE (D.) 1970 "Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2", *Le français dans le monde*, Juin, no 73, 26-38.

COSTE (D.) 1972 "Le renouvellement methodologique dans l'enseignement du français langue étrangère - Remarques sur les années 1955-1970", *Le français dans le monde*, no 87, (mars) 12-21.

COSTE (D.) 1973 "A rebours", *Le français dans le monde*, no 100, oct. - nov., 69-73.

COSTE (D.) 1974 "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et secondes : état de la question", *Actes du quatrième colloque de l'ACLA*, Québec, CIRB, 3-21.

CURRAN (C.A.) 1972 *Counselling - Learning : A Whole Person Model for Education*, New York, Grune & Stratton.

DEBYSER (F.) 1970 "Application de la dynamique des groupes à la classe de conversation", *Le français dans le monde*, no 70, janv. - fév., 11-15.

DEBYSER (F.) 1973 "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", *Le français dans le monde*, no 100, oct.-nov., 63-68.

DELATTRE (P.) 1951 *Principes de phonétique française, à l'usage des étudiants anglo-américains*, Middleburry, Middlebury College, 68 p.

DELATTRE (P.) 1965 *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish*, New York, Chilton Books, 118 p.

DOBSON (J.M.) 1974 *Effective Techniques for Conversation Groups*, Rowley Newbury House, 137 p.

DORRY (G.N.) 1966 *Games for Second Language Learning*, New York, McGraw Hill.

ELKINS (R.J.) 1972 "Teaching Culture Through the Audio-Motor Unit" in *Foreign Language Annals*, octobre, Vol. 6, no 1.

ELKINS (R.J.), KALIVODA (T.B.), MORAIN (G.) 1972 "Fusion of the Four Skills : A Technique for Facilitating Communicative Exchange" *Modern Language Journal*, Vol. LVI, no 7, novembre, 426-429.

ELKINS (R.J.), KALIVODA (T.B.), MORAIN (G) 1971 "The Audio-Motor Unit : A Listening Comprehension Strategy that Works", in *Foreign Language Annals*, mai.

ERWIN-TRIPP (S.M.) 1971 "Sociolinguistics", in *Advances in the Sociology of Language*, I, Fishman (J.) dir., La Haye, Mouton. Publié aussi sous forme d'extraits dans *Sociolinguistics*, Pride (J.B.) et Holmes (J.) dir., Penguin Education, 1972.

ESTARELLAS (J.) et al. 1971 "Report of the Committee on Techniques for the Development of Proficiency in the Spoken Language" in *Individualizing Foreign Language Instruction*, The Proceeding of the Stanford Conference, Altman (H.B.) and Politzer (R.L.) dir., Rowley, Newbury House.

FERREIRA DA SILVA (C.) 1965 "Exploitation d'un disque en vue d'une classe de conversation", *Le français dans le monde*, no 32, avril-mai, 30-34.

FLANDERS (N.A.) 1960 "Diagnosing and Utilizing Social Structures in Classroom Learning", in *The Dynamics of Instructional Groups*, Henry (N.B.) dir., Chicago, University of Chicago Press.

FLAUGH ER (R.) 1967 "Intercorrelations of Freshman Grades from Nine Academic Areas", Research Memorandum, no 24, University of Illinois, Office of Instructional Resources.

FRAUTSCHI (R.L.) et BOUYGUES (C.) 1972 *Pour et contre, manuel de conversations graduées*, New York, Dodd Mead & Co., 277 p.

FREINET (C.) 1956 *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Paris, Editions Bourrelier, 124 p.

GILCHRIST (J.C.), SHAW (M.E.), WALKER (L.C.) 1954 "Some Effects of Unequal Distribution of Information in a Wheel Group Structure", *Journal of Abnormal Social Psychology*, no 49, 554-556

GIRARD (D.) 1974 *Les langues vivantes*, Paris, Larousse, 207 p.

GARDNER (R.C.) et LAMBERT (W.E.) 1972 *Attitudes and Motivation Second Language Learning*, Rowley, Newbury House, 316 p.

GARDNER (R.C.) et LAMBERT (W.E.) 1965 "Language Aptitude, Intelligence and Second Language Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 56, 191-199.

*GOALS CLARIFICATION : Curriculum, Teaching, Evaluation*, 1975, Report of the North East Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury, NE Conference, 174 p.

GORDON (W.J.J.) 1961 *Synectics, the Development of Creative Capacity*, London, Collier-Macmillan.

GOUGENHEIM (G.) et al. 1964 *L'élaboration du français fondamental* (1er degré), Paris, Didier, 302 p.

GREEN (J.R.) 1971 "A Focus Report : Kinesics in the Foreign Language Classroom", *Foreign Language Annals*, 5, 62-68.

GUEUNIER (N.) dir., 1974 *Lecture des textes et enseignement du français*, Paris, Hachette, 158 p.

GUMPERZ (J.J.) et HYMES (D.) dir., 1972 *Directions in Sociolinguistics, the Ethnography of Communication*, New York, Holt Rinehart & Winston.

HANZELI (V.) 1968 "Linguistics and the Language Teacher", *Foreign Language Annals*, 2, (oct.).

HARE (A.P.), BORGATTA (E.), BALES (R.F.), 1962 *Handbook of small group research*, New York, Free Press, MacMillan.

HERSH STOLLER (P.) et al. 1974 *Real Communication in French*, Upper Jay (N.Y.), Adirondack Mountain Humanistic Education Center, 92 p.

HOLEC (H.) 1975 "L'approche macro-linguistique du fonctionnement des langues et ses implications pédagogiques : rôle du visuel", *Mélanges pédagogiques*, Nancy, Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues, Université de Nancy II, 1-33.

HOLEC (H.) 1976 "Les stratégies de l'enseignement/apprentissage des langues : essai de bilan", *Actes du sixième colloque de l'ACLA*, Québec, CIRB, (en cours de publication).

HYMES (D.) 1971 *On Communicative Competence* (article écrit en 1966 et remanié), Philadelphia, University of Pennsylvannia Press. Publié aussi sous forme d'extraits dans *Sociolinguistics*, Pride (J.B.) et Holmes (J.) dir., Penguin Education, 1972

ILLICH (I.D.) 1971 *Deschooling Society*, New York, Harper & Row.

JAKOBOVITS (L.A.) et GORDON (B.) 1974 *The Context of Foreign Language Teaching*, Rowley (Mass.), Newbury House, 286 p.

JAKOBOVITS (L.A.) 1970 *Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley (Mass.), Newbury House, 336 p.

JAKOBOVITS (L.A.) 1968 "Implications of Recent Psycholinguistic Developments of the Teaching of a Second Language", *Language Learning*, Vol. XVIII nos 1 et 2, publié aussi dans *Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition*, Lugton (R.C.) dir., 1971 : 53 à 79.

JAKOBOVITS (L.A.) 1973 "Vers une nouvelle philosophie de l'enseignement des langues", *Le français dans le monde*, no 100, oct.-nov., pp. 36-41.

JARVIS (G.A.) 1971 "Individualized Learning - Where Can We Risk Compromise?" *Modern Language Journal*, 4 : 376.

JEANES (R.W.) 1967 "Applied Linguistics and the Conversation Class" in *Linguistique appliquée et enseignement du français*, Léon (P.R.) dir., Montréal, C.E.C., 79-92.

KELLY (L.G.) 1969 *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley (Mass.), Newbury House.

LANGUMIER (M.) 1969 "Conversation et rédaction", *La classe de conversation*, Burney et Damoiseau, 128-132.

LEE (W.R.) 1965 *Language-Teaching Games and Contests*, London, Oxford University Press.

LENARD (Y.) et HESTER (R.) 1967 *L'art de la conversation*, New York, Harper & Row, 242 p.

LENNEBERG (E.H.) 1967 *Biological Foundations of Language*, New York, Wiley.

LEON (M.) 1971 *Exercices systématiques de prononciation française*, Tome I : Articulation (177 p.), Tome II : Rythme et Intonation (56 p.), Paris, Hachette.

LEON (M.) 1973 *Improving French Pronunciation*, Montréal, CEC, 108 p.

LEON (M.) et LEON (P.) 1969 *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette, 98 p.

LICHET (R.) 1969 "Jeux du téléphone", *La classe de conversation*, Burney (P.) et Damoiseau (R.), 133-143.

MACKEY (W.F.) 1965 *Language Teaching Analysis*, London, Longmans.

MACNAMARA (J.) 1971 "The Cognitive Strategies of Language Learning", publié dans *Focus on the Learner*, Oller & Richards, dir., 1973, 57-67.

MACNAMARA (J.) 1972 "The Objectives of Bilingual Education in Canada from an English-Speaking Perspective", in *Bilingual Schooling : Some Experiences in Canada and the United States*, Swain (M.) dir., Toronto, OISE.

MARSADIE (B.), SAINT-PERON (R.) 1973 "Exploitation pédagogique de la bande dessinée de la presse de jeunes français", *Le français dans le monde*, no 98, 25-33.

MILBERS (A.) 1971 "Functional French: A Student-Oriented Course" in *Learning and Development*, Vol. 2, no 8, Montréal, Centre for Learning and Development, McGill University, 4 p.

MOLLICA (A.) 1976 "Cartoons in the Language Classroom" in *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 32, no 4, (mars), 424-444.

MONTREDON (J.) 1972 "L'utilisation de dossiers humoristiques en classe de langues", *Le français dans le monde*, no 87, 33-38.

MOSKOWITZ (G.), BENVENUTO (J.) et FURST (N.) 1973 "Introduction in the Foreign Language Class" in *The 1973 Northeast Conference Reports*, Dogde (J.W.) dir., New York, The Conference, 26-30.

MOSKOWITZ (G.) 1971 "Interaction Analysis -- A New Modern Language for Supervisors", *Foreign Language Annals*, 5, 211-222.

MOSKOWITZ (G.) 1976 "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers" in *Foreign Language Annals*, Vol. 9, no 2, 135-157.

MOSKOWITZ (G.) 1967 "The Flint System : An Observational Tool for the Foreign Language" in *Mirrors for Behavior : An Anthology of Classroom Observation Instruments*, Vol. III, A. Simon, dir., Philadelphia, Research for Better Schools and Center for the Study of Teaching at Temple University, Section 15, 1-5.

MOUILLAC (J.J.) 1973 "L'utilisation d'un film de court métrage dans une classe de Niveau 2", *Le français dans le monde*, no 101, 17-25.

MUCCHIELLI (R.) 1974 *Communication et réseaux de communications*, Paris, Les Editions ESF, 150 p.

MUCCHIELLI (R.) 1973 *La dynamique des groupes*, Paris, Editions ESF, 171 p.

MUCCHIELLI (R.) 1972 *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Paris, Les Editions ESF, 165 p.

MULLER (J.) 1971 "La discussion en panel", *La dynamique des groupes restreints*, Anzieu (D.) et Martin (J.Y.), Paris, PUF, 258-261.

OLLER (J.W.) et RICHARDS (J.C.) dir., 1973 *Focus on the Learner Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Rowley, (Mass.), Newbury House, 306 p.

OLLER (J.W.) 1971 "Discret-point Tests versus Tests of Integrative Skills" in *Applications of Linguistics*, Perren (G.) et Trim (J.L.M.) dir., Cambridge, Cambridge University Press, paru aussi dans *Focus on the Learner*, Oller & Richards dir., 1973, 184-199.

OLLER (J.W.) 1973 "Some Psycholinguistic Controversies" in *Focus on the Learner*, Oller & Richards dir., 36-52.

OSBORN (A.) 1965 *L'imagination constructive*, Paris, Dunod.

PALMER (A.) 1970 "Teaching communication", *Language Learning*, XX, 1, 55-68.

PASCAL (C.E.) and LEMYZE (J.C.) 1971 "Conversation Groups and Fluency in French", Montreal, Papers in Higher Education, Center for Learning and Development, McGill University, 7 p.

PEREZ (M.) 1975 *Rapport du coordonnateur 1975*, Québec, DIGEC, Coordination des programmes de français langue seconde au collégial.

PEREZ (M.) 1974 "Rapport du sous comité chargé d'étudier les cours de conversation" in *Rapport du coordonnateur*, 1974, Perez (M.), Québec, DIGEC, Coordination des programmes de français langue seconde au collégial.

PEREZ (M.) 1976 "La définition des objectifs dans l'enseignement du français - langue seconde", *Actes du 6ème colloque de l'ACLA*, Québec, CIRB (en cours de publication).

PIMSLEUR (P.) 1974 *Le pont sonore*, Chicago, Rand McNally, 195 p.

PIMSLEUR (P.), SUNDLAND (D.M.) et McINTYRE (R.D.) 1964 "Under-achievement in Foreign Language Learning", *International Review of Applied Linguistics*, II, 113-150.

RENARD (R.) 1965 *L'enseignement des langues vivantes par la méthode audio-visuelle et structuro-globale*, Paris, Didier.

RICHTERICH (R.) 1976 "Les situations de communications et les types de discours (Esquisses pour un cadre de référence pragmatique", *Le français dans le monde*, no 121, 30-35.

RICHTERICH (R.) 1973 "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante", *Modern Language Teaching to Adults: Languages for Special Purposes*, De Grève (M.) et al. dir., Bruxelles, Al MAV, 91-134.

RICHTERICH (R.) et SCHERER 1975 *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, 132 p.

RIGAULT (A.) 1967 "Les facteurs psychologiques dans l'enseignement d'une langue vivante" in *Linguistique appliquée et enseignement du français*, Leon (P.R.), dir., Montréal, C.E.C., 105-122.

RIVERS (W.) 1964 *The Psycholinguist and the Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press, 212 p.

RIVERS (W.) 1968 *Teaching Foreign Language Skills: Background, Assumption, Problems*, Chicago, University of Chicago Press.

RIVERS (W.) 1972 *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching*, Rowley, Newbury House, 148 p.

RIVERS (W.) 1973 "Nos étudiants veulent la parole" *Le français dans le monde*, no 94, 23-30. Traduction française de "Talking off the Tops of their Heads", ch. 2 de *Speaking in Many Tongues*, 1972.

RIVERS (W.) 1975 "Students, Teachers, and the Future" in *Foreign Language Annals*, Vol. 8, no 1, 22-32.

ROGERS (C.) 1961 *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin Co. En traduction: *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1968.

ROGERS (C.) 1969 *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Columbus, Charles E. Merrill. En traduction: *La liberté d'apprendre*, Paris, Dunod.

ROULET (E.) 1973 "Pour une meilleure connaissance des français à enseigner", *Le français dans le monde*, no 100, oct. - nov., 22-26.

ROULET (E.) 1974 "L'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement des langues maternelle et secondes: leçons de la linguistique appliquée", *Actes du 4ème colloque de l'ACLA*, Québec, CIRB, 229-247.

SAVIGNON (S.J.) 1972a, *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*, Chicago, Rand McNally & Co., 115 p.

SAVIGNON (S.J.) 1972b "A l'écoute de France-Inter: The Use of Radio in a Student-Centered Oral French Class", *The French Review*, Vol. XLVI, no 2, 342-349.

SAVIGNON (S.J.) 1975 "Teaching for Communication" in *Fourth International Conference of the Ontario Modern Language Teachers' Association and New York State Association of Foreign Language Teachers Papers*, McConnell (R.) and Papalia (A.) dir. (Sera publié dans le NYSAFLT Bulletin en 1976).

SAVIGNON (S.J.) 1976a "Communicative Competence: Theory and Classroom Practice" communication faite à la *Central State Conference of the Teaching of Foreign Languages*, Détroit, le 23 avril 1976.

SAVIGNON (S.J.) 1976b "On the Other Side of the Desk: A Look at Teacher Attitudes and Motivations in Second-Language Learning" in *Attitude and Motivation in Second-Language Learning*, numéro spécial de la *Revue Canadienne des langues vivantes* (en cours de publication).

SAVIGNON (S.J.) 1976: "Strategies in Language Teaching (North-American Viewpoint)" in *Actes du sixième colloque de l'ACLA*, Québec, CIRB (en cours de publication).

SERRAF (G.) 1971 "Le brainstorming ou réunion de créativité", *La dynamique des groupes restreints*, Anzieu et Martin, 261-271.

SIMON (S.B.), HOWE (L.W.), KIRSHENBAUM (H.) 1972 *Values Clarification, a Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York, Hart Publishing Co, 397 p.

SKINNER (B.F.) 1957 *Verbal Behavior*, New York, Appleton Century Crafts.

SMITH (P.D.) 1971 *Towards a Practical Theory of Second Language Instruction*, Philadelphia, Center for Curriculum Development, 106 p.

SMITH (P.D.) 1970 *A Comparison of the Cognitive and Audio-lingual Approaches to Foreign Language Instruction - The Pennsylvania Foreign Language Project*, Philadelphia, C.C.D. 380 p.

SPOLSKY (B.) 1970 "Linguistics and Language Pedagogy - Applications of Implications" in Atlatis (J.) dir.: *Report of the Twentieth Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C., Georgetown University Press.

STERN (H.H.) 1973 "Bilingual Schooling and Second Language Teaching: A Review of Recent North American Experience" in *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*, Oller (J.W.) and Richards (J.C.) dir., 274-282.

STEVICK (E.) 1971 *Adopting and Writing Language Lessons*, Washington, Foreign Service Institute, Department of State, 14.

TAGGART (G.) 1975 *Habitudes articulatoires en français et en anglais/Articulatory Habits in French and English*, film sonore 16mm de 11 mn, Montréal, Cinédessins Enrg.

*TEST LAVAL* 1971, Québec, Presses de l'Université Laval.

THOMAS (P.) 1966 *Conversation et vocabulaire*, "Cours 75", Ann Arbor, Mich., Edward Brothers Inc.

THOMAS (P.) 1958 *Elements of Oral Practice*, "Cours 76", Middlebury, Vermt, Middlebury College, Ecole française d'été, Decatur, Georgia, Bowen Press.

TOUZARD (H.) 1971 "La méthode des cas", *La dynamique des groupes restreints*, Anzieu (D.) et Martin (J.Y.), 255-256.

UPSHUR (J.A.) 1973 "Productive Communication Testing: Progress Report" in *Focus on the Learner*, Oller (J.W.) et Richards (J.C.), 177-183.

VALETTE (R.M.) 1975 *Le test en langues étrangères, guide pratique*, Montréal, CEC, 111 p.

*SPOLSKY (B.) 1968 "What Does It Mean to Know a Language, or How Do you Get Someone to Perform His Competence", in *Focus on the Learner*, Oller et Richard dir., 1973, 164-176.

## BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CONSULTES NON CITES

ARENDT (D.) 1971 "The Function and Techniques of Group Work in an Individualized Program" in *Individualizing Foreign Language Instruction*, (The Proceedings of the Stanford Conference), Altman (H.B.) & Politzer (R.L.) dir., Rowley, Newbury House.

ASHER (J.J.), KUSUDO (J.A.) and DE LA TORRE (R.) 1974 "Learning a Second Language Through Commands: The Second Field Test", in *The Modern Language Journal*, janv. - fév.

ASHER (J.J.) 1969 "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", in *The Modern Language Journal*, janvier.

AUSTIN (J.L.) 1965 *How to Do Things With Words*, New York, Oxford University Press.

BELASCO (S.) 1966 "Les structures grammaticales orales", *Le français dans le monde*, 41, juin, 37-46.

BELASCO (S.) 1969 "Toward the Acquisition of Linguistic Competence: From Contrived to Controlled Materials", *The Modern Language Journal*, LIII.

BIBEAU (G.) 1975 "Hypothèse psycholinguistique sur l'apprentissage d'une langue étrangère", *Vingt ans de linguistique au Canada: hommage à Jean-Paul Vinay*, de Bibeau (G.), Gagné (G.) et Taggart (G.) dir., Montréal, Centre éducatif et culturel.

BLAKE (E.S.) 1973 "Interlanguage Contrast in the Teaching of French Pronunciation", *French Review* XLVI, 3.

CALLAMAND (M.) et FIRMIN (F.) 1972 "Analyse d'un fait divers", *Le français dans le monde*, no 89 (juin), 17-24.

CANDLIN (C.N.) 1972 "Sociolinguistics and Communicative Language Teaching", *Institute of Applied Linguistics (ITL)*, 16: 37-44.

CAPRETZ (P.) 1967 "Du bon usage des exercices structuraux" dans *Linguistique appliquée et enseignement du français*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 31-51.

CHARBONNEAU-DAGENAIS (A.) 1975 *Linguistique, linguistique appliquée et techniques pédagogiques; quelques apports à l'enseignement du français, langue seconde*, Montréal, Université de Montréal (mémoire de maîtrise), 144 p.

CHASTAIN (K.) 1969 "The Audio-Lingual Habit Theory versus the Cognitive Code Learning Theory: Some Theoretical Considerations", *IRAL*, vol. VII/2.

COSTE (D.) 1970 "Textes et documents authentiques au Niveau 2", dans *Le français dans le monde*, (juin), no 73, 88-94.

COULOMBE (R.), BARRE (J.C.), FOSTLE (C.), PAULIN (N.), SAVIGNON (S.J.) dir., 1974 *Voix et visages de la France: Level I*, Teacher's Edition, Chicago, Rand McNally & Co.

DEBYSER (F.) 1972 "Une difficulté spécifique de la langue de presse, la nominalisation", *Le français dans le monde*, no 89, (juin), 10-16.

EDGERTON (M.F.) et al. 1968 "Liberated Expression", *Foreign Language Learning: Research and Development*, Bird (T.E.) ed. Menasha, Wisconsin.

EDGERTON (M.F.), BOLINGER (D.), KELLEY (T.W.), MONTGOMERY (G.E.) and REIFF (D.G.) 1968 "Liberated Expression", in Bird (T.E.) ed., *Foreign Language Learning: Research & Development: An Assessment*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Rosenberg (M.S.) Inc., New York.

FRANCOIS (F.) 1966 *Notions de psycholinguistique appliquée à l'étude du français langue étrangère*, Paris, B.E.L.C., 113 p.

GAGNE (R.M.) 1965 *The Conditions of Learning*, New York.

GAUTHEROT (J.M.) 1972 "La contraction de texte", *Le français dans le monde*, no 89, (juin), 29-35.

GAUVENET (H.) 1968 "De l'agilité dans la conversation", *Le français dans le monde*, no 59, (sept.).

GERMAIN (C.) *Le français, langue seconde: aspects de la conversation*, mémoire de D.E.S., Montréal, Université de Montréal, 133 p.

GOUGHER (R.L.) (Ed) 1972 *Individualization of Instruction in Foreign Languages*: A Practical Guide, Philadelphia, Center for Curriculum Development.

HANCOCK (C.R.) 1972 "Guiding Teachers to Respond to Individual Differences in the Affective Domain" in *Foreign Language Annals*, 6.

HARVEY (D.) 1966 *Exercices de phonétique corrective pour anglophones*, Paris, BELC, 175 p.

HORNE (K.M.) 1970 "Optimum Class Size for Intensive Language Instruction", *Modern Language Journal*, 54, 189-195.

HUEBENER (T.) 1962 *How to Teach Foreign Languages Effectively*, New York, University Press.

KNOWLES (M.) et (H.) 1959 *Introduction to Group Dynamics*, New York, Association Press.

LEE (W.R.) 1965 *Language-Teaching Games and Contests*, Oxford England, Oxford University Press.

LEHMANN (C.F.) 1960 "Analyzing and Managing the Physical Setting of the Classroom Group", in Henry (N.B.), dir., *The Dynamics of Instructional Groups*, The Fifty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, University of Chicago Press.

LEON (M.) 1966 "La classe de conversation", *Le français dans le monde*, 44, (oct. - nov.), 40-41.

LUGTON (R.C.) (ed), *Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition*, Philadelphia, Center for Curriculum Development.

MENARD (J.) 1975 "Le moniteur de langue seconde", *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 32, no 1, 55-60.

MOREAU (P.F.) 1975 "L'expression spontanée. Une nouvelle méthode d'enseignement des langues", *Psychologie*, (sept.), 15-19.

MORGAN (D.Y.) 1967 "Game and Playacting" in *English Language Teaching*, XXI.

MOSCORICI (S.) et PLON (M.) 1966 "Les situations-colloques: observations théoriques et expérimentales" dans *Bulletin de psychologie*, no 247, Tome XIX: 8-12, 706-707.

PAPOLIA (A.) and ZAMPOGNA (J.) 1972 "An Experiment in Individualized Instruction Through Small Group Interaction" in *Foreign Language Annals*, 5.

PEYTARD (J.) 1968 "Pour une typologie des messages oraux", *Le français dans le monde*, no 57 (juin), 73-80.

PORCHER (L.) 1975 "Questions sur les objectifs", *Le français dans le monde*, 113 (9-12).

POSTMAN (N.) et WEINGARTNER (C.) 1969 *Teaching as a Subversive Activity*, New York, Delta, 219 p.

RANKIN SISK (K.) 1975 "The Use of Instant Replay Television as a Total for Teaching Oral Language - A Research Study", *Foreign Language Annals*, Vol. 8, no 3, 187-188.

RICHTERICH (R.) 1973 "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes" dans *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

RONDEAU (G.) 1965 *Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*, Montréal, Centre Educatif et Culturel.

RONDEAU (G.) 1973 (Sous la direction de), *Contributions canadiennes à la linguistique appliquée*, Montréal, Centre Educatif et Culturel.

ROULET (E.) 1973 "Ethnographie de la communication et enseignement des langues", *World Anthropology*, La Haye, Mouton.

SALISBURY (L.) 1970 "Role-Playing: Rehearsal for Language Change", in *Tesol Quarterly*, Décembre.

SANTONI (G.V.) 1975 "Using Videotape in the Advanced Conversation Class" in *Foreign Language Annals*, Vol. 8, no 3, 233-238.

SAVIGNON (S.J.) 1973 "Other Peoples' Languages: A Game Everyone Can Play" Communication faite à l'Indiana Foreign Language Teachers' Association Fall Meeting, Indianapolis, le 2 novembre 1973.

SAVIGNON (S.J.) 1974 "Talking with My Son: An Example of Communicative Competence" in *Careers, Communication and Culture in Foreign Language Teaching*, Grittner (F.) dir. Report of the Central States Conference on Foreign Language Education, Skokie, Illinois, National Textbook Co.

SCHEIN (E.H.), BENNIS (W.G.) 1965 *Personal and Organizational Change through Group Methods: The Laboratory Approach*, New York, Wiley.

SEARLE (J.R.) 1969 *Speech Acts*, Cambridge, England, Cambridge University Press.

SHULMAN (L.) 1970 "The Hidden Group in the Classroom" in *Learning and Development*, Vol. 2 no 3, Montréal. Center for Learning and Development, McGill University, 6 p.

SPOLSKY (B.) 1968 "Language Testing: The Problem of Validation", *Tesol Quarterly*, II, 88-94.

SPOLSKY (B.) 1968 "What Does It Mean to Know a Language, or How Do you Get Someone to Perform His Competence". Conférence faite à l'University of Southern California. Parue dans *Focus on the Learner*, Oller et Richards dir., 1973, 164-176.

THEROND (M.) 1955 *Du Tac au Tac: Formules, réflexes et images de la conversation française actuelle*, 2ème édition, Paris, Didier.

TREMBLAY (D.H.) 1972 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale. Contribution à la didactique analytique de l'enseignement du français langue seconde ou étrangère*, Mémoire de maîtrise, Université Laval.

VALDMAN (A.) 1966 *Trends in Language Teaching*, New York, McGraw-Hill.

VALETTE (R.M.), DISICK (R.S.) 1972 *Modern Language Performance Objectives and Individualization*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

VANOYE (F.) 1975 *Expression, communication*, Paris, Armand Colin.

WILSON (V.), WATTENMAKER (B.) 1973 *Real Communication in Foreign Language*, Upper Joy, New York: Adirondack Mountain, Humanistic Education Center.

# APPENDICE I

## QUELQUES SUJETS DE CONVERSATION

Pour ou contre la peine capitale?
Pour ou contre la publicité?
Pour ou contre la censure des films et des livres?
Pour ou contre l'euthanasie?
Pour ou contre le mariage?
Pour ou contre le droit de grève?
Pour ou contre l'avortement?
Pour ou contre la loi 22?
Pour ou contre le port de la ceinture de sécurité?
La religion.
L'essentiel de la vie.
La superstition.
Le mur des générations.
Les loisirs.
Le cegep.
L'inexplicable.
La violence à la télévision.
La nouvelle morale sexuelle.
Le racisme.
La société doit-elle être changée?
Etre jeune en 1976.
Capitalismes et communismes.
Le séparatisme.
La situation au Moyen-Orient.
Les élections provinciales.
Le respect de la vie privée (Tables d'écoute, banques d'informations)
La presse au Québec.
Le choix d'une carrière.
L'égalité des sexes.
L'argent.
Les vêtements.
La corruption.
Les sports et l'argent.
Le terrorisme.
Les prisons.
Le tourisme.
Les jeux olympiques.

APPENDICE 2

Mai 1975

Rapport sur le cours de prononciation
donné à titre expérimental à Vanier - Snowdon.

Le campus de Snowdon du Collège Vanier décidait d'ouvrir au deuxième semestre 75 un cours de prononciation française à titre expérimental.

Ceci répondait à un besoin très précis: certains étudiants de nos cours de conversation ou de nos cours avancés, dont le français est assez grammatical, avaient de très gros problèmes de prononciation qui les empêchaient de faire des progrès. La plupart du temps la bonne prononciation même si elle n'a pas été acquise dès le premier niveau, n'est pas *systématiquement* enseignée dans les cours intermédiaires II et les cours avancés. Les étudiants de ces niveaux n'ont donc pas la possibilité de se perfectionner dans ce sens. Ce cours devait donc leur permettre de le faire.

D'autre part, du nouveau matériel didactique pour l'enseignement du français parlé paru récemment méritait d'être expérimenté, ainsi que certaines techniques d'utilisation du vidéo pour l'acquisition du langage verbal et non verbal (Ann Slack, Université de Boston).

I. La sélection des étudiants

Sur les 20 étudiants inscrits, 12 seulement ont été retenus pour suivre le cours. Les huit autres étaient très avancés et venaient chercher un "crédit facile".

Parmi les 12 étudiants retenus, 10 avaient déjà pris un cours de conversation ou un cours avancé et s'étaient inscrits en prononciation sur les conseils de leur professeur.

Deux étudiants de niveau intermédiaire, l'un Chinois, l'autre Portugais venaient d'eux-même tâcher de trouver une solution à leurs problèmes. Ils se sentaient incapables de prendre un cours de français tant leur prononciation était mauvaise.

*Les étudiants passèrent une entrevue pendant la première semaine de cours.*

Cette entrevue devait permettre d'obtenir un profil de chaque étudiant et un profil du groupe afin de donner un cours approprié.

Les grandes catégories de "fautes" des anglophones y étaient traitées.

(Le Chinois et le Portugais présentèrent des profils assez différents mais le reste du groupe était homogène.)

L'entrevue consistait d'abord à discuter en français des raisons qui poussaient l'étudiant à prendre ce cours, puis on passait à l'entrevue systématique.

Une fiche était remplie. Il s'agissait d'encercler pour chaque réponse la faute commise. La réponse était obtenue en général à partir d'un stimulus oral accompagné d'un support visuel. Parfois on demandait à l'étudiant de lire en silence une phrase et de la dire ensuite oralement.

Ce test n'a pas la prétention d'être parfait. Il pourrait être perfectionné: la liste des catégories de fautes pourrait être allongée et des images de qualité pourraient être préparées.

Il n'en reste pas moins que son utilité a été incontestable.

L'étudiant était mis au courant de ses difficultés et il savait dès le départ dans quels domaines il devrait faire des efforts particuliers.

Notons en passant qu'à la fin du semestre, l'étudiant devait repasser *la même* entrevue. Sur la même fiche les erreurs étaient notées et on pouvait comparer les résultats et évaluer les progrès.

(Voir les documents ci-joints: fiche d'entrevue, images, questions du professeur.)

II. Le cours

Les objectifs du cours et la démarche étaient clairement définis dans le syllabus de cours distribué aux étudiants dès leur acceptation. (Voir le syllabus ci-joint.)

Les étudiants étaient aussi prévenus que leur participation devait être constante et que le cours présentait maints aspects rébarbatifs, nécessaires cependant à l'amélioration de leur prononciation.

Au début du semestre, pendant la première semaine, un cours magistral a été donné sur les tendances fondamentales du phonétisme français par opposition à celles du phonétisme anglais. Des exemples concrets ont permis aux étudiants de prendre conscience de leurs différences et leurs similitudes. (Voir bibliographie dans la proposition de description cadre.)

*Le cours comportait quatre phases distinctes:*

*1re phase du cours:* (en classe, et aussi au laboratoire)

Il s'agissait de traiter en théorie chaque difficulté du français parlé et de mettre en application les règles entrevues, dans des sessions intensives de répétitions avec le professeur. Ceci pendant 3 heures sur les 6 heures que comporte la quinzaine. Notons que l'étudiant devait refaire les mêmes exercices au laboratoire en dehors des heures de cours.

L'étudiant utilisait son cahier d'exercices: Improving French Pronunciation (voir documents ci-joints.)

*2e phase du cours:* (à atelier vidéo)

Pendant deux autres heures par quinzaine, les étudiants devaient participer à l'atelier vidéo, pour l'apprentissage du langage verbal et non verbal: il s'agissait de faire jouer à deux étudiants un très court dialogue qu'ils avaient mémorisé, devant la caméra de télévision. Ils devaient visionner l'enregistrement immédiatement après. On analysait les fautes. Des exercices de répétition étaient improvisés selon les fautes. Les autres étudiants participaient. Ils aidaient à trouver la bonne ou les bonnes intonations, les bons gestes, etc...

On reprenait chaque diade et tous les étudiants devaient avoir acquis une bonne prononciation avant de passer à la suivante.

Pour cette raison les dialogues se devaient d'être courts.

Les deux étudiants devaient alors rejouer devant la caméra le dialogue en question. On visionnait ensuite les deux étapes l'une à la suite de l'autre afin de constater les progrès. Ils étaient toujours assez considérables. (Les enregistrements sont disponibles à l'Audio-Center à Vanier Snowdon.)

Les dialogues utilisés au début du semestre étaient ceux donnés comme exemple par Ann Slack de l'Université de Boston quand elle a fait sa démonstration à la North East Conference en 1974.

Dès la deuxième semaine, les étudiants devaient préparer chacun un dialogue par semaine et le remettre au professeur. Le professeur le corrigeait et le leur rendait. Ils devaient alors l'apprendre par coeur avec un ami afin de venir le jouer la semaine d'après. Un essai a été tenté avec 3 personnages, les résultats ont été aussi satisfaisants qu'avec 2 personnages mais certains étudiants ne connaissaient pas leur texte.

Notons que les dialogues ne présentant aucun intérêt devaient être refaits.

Les étudiants étaient notés sur leur performance devant la caméra, leurs efforts et leurs progrès.

Le dernier dialogue présenté pendant le semestre n'était pas repris. Il fallait donc que les étudiants essaient d'être très bons lors du premier enregistrement.

Des exemples de dialogues corrigés sont joints à ce rapport.

Lors de cet atelier, l'étudiant pouvait donc se *voir* en situation de communication en langue seconde, prendre conscience de ses défauts, faire ensuite une activité d'apprentissage pour se corriger, se remettre en situation, et constater enfin ses progrès à l'écran.

*3e phase du cours:* (au laboratoire)

L'étudiant possédait le cahier d'exercices Le Pont Sonore (voir documents ci-joints), il devait, en dehors de la classe, au laboratoire faire une série d'exercices de compréhension auditive, la plupart du temps sous forme de dictée. Des tests cumulatifs étaient administrés.

*4e phase du cours:* (conversation)

Cette phase permettait, une fois par quinzaine de mettre en application tout l'acquis des étudiants. On portait une attention particulière aux difficultés traitées en classe.

La conversation était préparée à l'avance par les étudiants.

*Evaluation des étudiants:*

Elle était basée sur les efforts, la participation et la qualité du travail des étudiants ainsi que sur leur progrès.

Tous les étudiants ont fait des progrès considérables. Le Chinois et le Portugais ont eu beaucoup plus de mal que les autres mais ont tout de même amélioré leur prononciation. Ils ont gagné beaucoup de confiance en eux et se sont inscrits à un cours d'été en français.

Le bilan est nettement positif.

*Conclusions qu'on peut tirer de cette expérience.*

On pourrait, pour un groupe d'étudiants particulièrement mauvais en prononciation, donner ce cours en étant certain qu'ils en sortiront changés.

Il n'est peut-être pas nécessaire de créer un nouveau cours à inscrire au programme cadre. Ce cours pouvant se donner sous le numéro 912 ou même pouvant être considéré comme cours complémentaire institutionnel.

Les techniques utilisées ici sont tout-à-fait de mise dans n'importe quel autre cours de langue.

On pourrait par exemple dans le cadre des cours de conversation, envoyer nos étudiants perfectionner leur prononciation, grâce aux bandes de Improving French Pronunciation, en leur bâtissant après l'entrevue systématique un programme individuel.

On pourrait étendre ceci à tous les autres cours.

On pourrait utiliser le Pont Sonore comme matériel d'appoint pour les étudiants ayant des problèmes de compréhension auditive. Ceci s'appliquerait à tous les cours.

La technique de dialogues sur vidéo devrait être utilisée en classe de conversation et pourrait même l'être dans tous les autres cours, avec profit.

*Perception du cours par les étudiants:*

Une session de discussions avait été organisée lors de la dernière semaine afin d'évaluer le cours.

Contrairement à ce qu'on aurait pu penser, les exercices de répétitions qui avaient paru rébarbatifs ne l'avaient pas du tout été pour les étudiants. Ils ont trouvé que cette phase était très intéressante et très importante car ils étaient en contact avec le professeur et qu'ils étaient sans cesse amenés à se corriger. Ils ont moins aimé le fait d'avoir à refaire les exercices au laboratoire.

En ce qui concerne Le Pont Sonore, ils ont tous beaucoup aimé la première partie, même s'ils l'ont trouvée très difficile. Ils ont cependant détesté la deuxième et la troisième partie. Ils ont constaté qu'ils ont fait des progrès mais n'ont pas aimé les exercices qui d'après eux étaient toujours beaucoup trop difficiles. Ils devaient y consacrer beaucoup de temps.

Les résultats dans les tests cumulatifs ont démontré en tout cas qu'ils avaient tous fait des progrès.

Presque tous ont beaucoup aimé faire les dialogues et les jouer. Ils ont surtout aimé le fait de se voir, et de constater leur progrès de leurs propres yeux.

D'autre part, ils ont apprécié le fait de ne pas perdre de temps quand deux autres étudiants présentaient leur dialogue car on les faisait participer activement aux exercices entre les deux visionnements.

Ils ont aimé la période de conversation pendant laquelle ils pouvaient s'exprimer librement.

Ils ont été finalement très satisfaits de ce cours car il répondait à leurs besoins.

Marcel Pérez

Annexe 1. Syllabus du cours.

Annexe 2. Fiche d'entrevue.
Questions du professeur.
Images.

Annexe 3. Plan de la 1re quinzaine.

Annexe 4. Exemples de dialogues (Ann Slack).
Exemples de dialogues d'étudiants de Vanier.

Annexe 5. Extraits de Improving French Pronunciation.

Annexe 6. Extraits du Pont Sonore.

Annexe 1

602-912 PRONONCIATION FRANCAISE Marcel PEREZ

Si vous prenez ce cours c'est que, bien que vous ayez acquis une certaine facilité d'expression écrite, vous éprouvez de grosses difficultés de prononciation qui vous empêchent d'améliorer votre expression orale.

L'étude des difficultés phonétiques du français, la correction systématique de vos fautes, l'entraînement à la compréhension orale du français familier, du français standard et du français cultivé, la mise en situation de communication étroitement supervisée, vous permettront de parfaire prononciation, rythme, débit et intonation.

I. CE QUE NOUS FERONS EN CLASSE:

Quinzaine type

| | |
|---|---|
| [1] Théorie et session intensive de prononciation classe | [3] Théorie et session intensive de prononciation classe |
| [2] Atelier de mise en situation (Vidéo) | |
| [4] Théorie et session intensive de prononciation classe | [6] Conversation |
| [5] Atelier de mise en situation (Vidéo) | |

I.1 Dans une quinzaine, trois heures (la 1re, la 3e et la 4e) seront consacrées à l'étude des difficultés phonétiques du français et à l'entraînement intensif en classe et avec les bandes du programme *Improving French Pronunciation*, sous la supervision du professeur. Nous ferons 4 unités par quinzaine.

I.2 La 2e et la 5e heure seront des ateliers Vidéo de mise-en situation (role playing): par groupes de 2 étudiants vous devrez chaque semaine jouer un dialogue de 2 ou 3 minutes, qui sera enregistré sur bande vidéo. Immédiatement après, nous visionnerons le résultat et analyserons vos fautes. Vous devrez alors recommencer l'exercice jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant.

Nous insisterons sur la prononciation, le rythme, le débit, l'intonation, ainsi que sur le langage non-verbal.

I.3 La 6e heure de la quinzaine sera une heure de conversation. Le sujet sera choisi à l'avance par le groupe, vous devrez vous y préparer avec soin.

Pendant cette heure d'entraînement intensif à la communication verbale en situation de groupe, vous mettrez en pratique les principes que vous aurez appris au laboratoire, en classe et à l'atelier vidéo.

2. CE QUE VOUS DEVREZ FAIRE EN DEHORS DES HEURES DE COURS:

2.1 Chaque semaine vous devrez *refaire* au labo pendant votre temps libre, les exercices faits en classe. N'oubliez pas d'inscrire votre nom sur la liste des présences ainsi que le numéro des exercices que vous venez de faire.

2.2 Chaque semaine vous devrez aussi faire, au labo, vos exercices du *Pont sonore* prescrits par le professeur. Le Pont sonore est une méthode pour mieux comprendre le français parlé. On vous montrera comment vous servir du cahier d'exercices. *Vous devrez utiliser deux crayons de couleurs différentes*, l'un pour faire votre exercice, l'autre pour le corriger. Ainsi le professeur pourra constater votre travail.

2.3 Chaque semaine vous devrez préparer chez vous, sur votre "cahier de situations", avec un autre étudiant, un dialogue de 2 ou 3 minutes en inventant une mini-situation.

Le professeur vous donnera les indications nécessaires.

2.4 Une fois par quinzaine, vous devrez vous préparer à la session de conversation.

Le professeur vous remettra à l'avance le plan de travail détaillé de chaque quinzaine.

3. EVALUATION

- Evaluation hebdomadaire pour chaque activité prévue dans le cours.
- Il y aura aussi 3 tests de vérification portant sur le Pont sonore.
- Evaluation du travail fait au laboratoire en dehors des heures de cours.
- Entrevue de début de semestre et de fin de semestre pour mesurer les progrès.

PRESENCE ABSOLUMENT OBLIGATOIRE

5 points par absence non justifiée seront enlevés à la note finale.

4. CE QUE VOUS DEVEZ ACHETER:

Leon M. - Improving French Pronunciation,
Montréal, CEC, 1973, 108p.
(cahier d'exercices)

Pimsler P. - Le Pont Sonore
Chicago, Rand Mc Nally College Pub Co, 1974, 195p.
(cahier d'exercices)

Un "cahier de situations" et de préparation à la conversation.

Annexe 2

Nom: _____

Téléphone: _____

Prononciation: 602-912

FICHE D'ENTREVUE

| | | | |
|---|---|---|---|
| Voyelles: | 1 | clareté | le livre est sur la table |
| | 2 | ɤ ɯ | la voiture roule dans la rue |
| | 3 | e o | oui j'ai une auto |
| | 4 | ɛ | non je n'ai pas d'auto |
| | 5 | ø | non, il est heureux |
| | 6 | oe | non, il est seul |
| | 7 | ɛ̃ ɑ̃ ɔ̃ œ̃ | c'est du vin blanc<br>il est bon<br>c'est un bon vin blanc |
| Consonnes: | 8 | l | elle est belle.<br>l'exercice est facile. |
| | 9 | R | Trois-Rivières<br>Sur le pont d'Avignon<br>Rire - Répare - Rare |
| | 10 | $P_t K$ | C'est une bonne soupe<br>Paul est tombé<br>C'est une tasse<br>C'est une pelle<br>Il a mal à la patte |
| Rythme: | 11 | | Il est en train de rire avec son ami |
| Syllabation: | 12 | | Il a mal a la tête<br>Il est seul avec un enfant<br>Il arrive avec une petite auto |
| Intonations: | 13 | | C'est en venant au collège que je suis tombé.<br>C'est un crayon. C'est un crayon rouge.<br>Tu viens? C'est intéressant!<br>Ou vas-tu? |

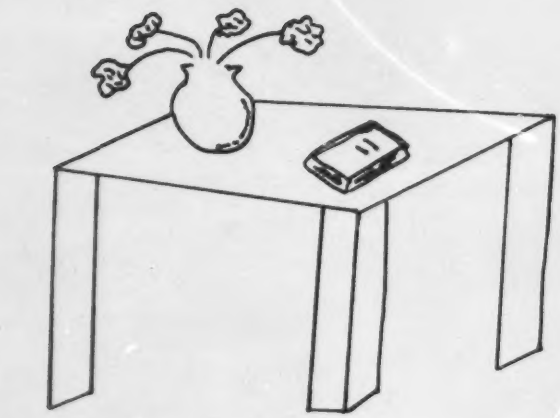
Questions à poser

602-913 Prononciation

1. Où est le livre? (image 1)
2. Où est la voiture? Qu'est-ce qu'elle fait? Où est-ce qu'elle roule? (image 2)
3. As-tu une auto?
4. Idem
5. Est-il malheureux? (image 3)
6. Est-il avec son ami? (image 4)
7. Qu'est-ce que c'est? (image 5)
8. Cette fille est-elle belle ou laide? (image 6)
   Cet exercice est-il facile? (image 7)
9. Donnez le nom d'une grande ville entre Montréal et Québec.
   Quel est le titre de cette chanson? (Le professeur doit chanter l'air de la chanson)
   Lire les mots suivants: (image 8)
10. Qu'est-ce que c'est? (image 9)
    Qu'a fait Paul? (image 10)
    Qu'est-ce que c'est? (image 11), (image 12)
    Où est-ce qu'il a mal? (image 13)

11, 12 et 13

Pour obtenir les autres réponses, on les fait lire en silence par l'étudiant et ensuite on les leur fait prononcer à haute voix.



1

2

3

4

5

6

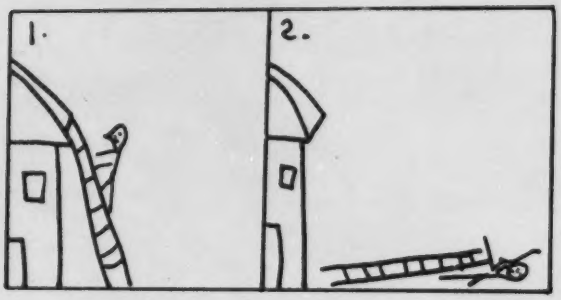
$$\frac{2+6}{3} =$$

7

Rire - Répare - Rare.

8

9




10

11

12

13

602-912 PRONONCIATION

Annexe 3

PREMIERE QUINZAINE
du 3 février au 15 février

| | |
|---|---|
| ① 5 FEV<br>CLASSE | ③ 6 FEV<br>CLASSE |
| ② 5 FEV<br>Vidéo<br>(Atelier) | |
| ④ 12FEV<br>CLASSE | ⑥ 13 FEV<br>CONVERSATION |
| 5 12FEV<br>Vidéo<br>(Atelier) | |

| EN CLASSE | EN DEHORS DE LA CLASSE |
|---|---|
| ① Unité I [IFP] | Refaire Unité I au Labo<br>Pont Sonore: exercices pp. 5, 7 |
| ② Vidéo situations | Préparer avec un autre étudiant 3 minutes de dialogue que vous devez jouer. |
| ③ Unité II [IFP] | Refaire Unité II au Labo.<br>Pont Sonore: exercices pp. 9,11 |
| ④ Unités 3 et 4 [IFP] | Refaire au labo Unités 3 et 4<br>Pont Sonore: exercices pp. 11, 13, 15 |
| ⑤ Vidéo-Situations | Préparer avec un autre étudiant 3 minutes de dialogue que vous devrez jouer. |
| ⑥ Conversation | Préparation à la session de conversation (sujet choisi par le groupe: "L'essentiel de la vie" |

Ann Slack Boston University Annexe 4

10) TV DIALOGS

A. Homme: Pff...Quelle histoire!
Femme: Quoi? Qu'est-ce qui se passe?
H: J'ai perdu mon portefeuille...
F: Ah! C'est embêtant, ça!
H: Tu parles...J'avais tous mes papiers dedans...
F: Tu as une idée où tu as pu le laisser?
H: Non, aucune. Je suis allé dans 36 endroits cet après-midi...
F: Tu as téléphoné au commissariat?
H: Bof! C'est pas la peine...On le trouvera pas, tu penses.

B. 1. N'oublie pas ton parapluie...
2. Pourquoi? Il (ne) pleut pas...
1. Non? Ouvre la fenêtre, tu verras...
2. Hm...tu as raison, il pleut... Quelle barbe, ce temps! Y en a marre, hein?

C. 1. Alors, ça va?
2. Comme ci, comme ça.
1. Quoi? Le foie encore?
2. Oh, j'en sais rien...
1. Vous devriez suivre votre régime sérieusement.
2. Mon régime! Je l'ai laissé tomber.
1. Ts-ts-ts... ce n'est pas sérieux, ça...

D. 1. J'ai pas fait ma dissertation de philo...
2. Ouh là là, Tu vas te faire attraper!
1. Je sais bien... Qu'est-ce que je vais pouvoir inventer comme excuse?
2. Encore une excuse? TU es fou (folle), non. Il est pas idiot, le prof...
1. Oh ça va, ça va, je peux toujours essayer, quoi...

E. 1. Bonjour, ça va?
2. Oui, ça va. Excusez-moi, je suis en retard.
1. Ca ne fait rien, ça ne fait rien. Alors, racontez-moi...
2. Oh là là! J'en ai jusqu'ici de toutes ces histoires...
1. Bon, écoutez, calmez-vous hein. Prenez quelque chose...Attendez... Monsieur! Qu'est-ce que vous prenez?
2. Ca M'est égal...Comme vous, un demi... Oh, pardon, excusez-moi, j'ai le cafard aujourd'hui.
1. Mais je comprend très bien. Vous n'avez pas besoin de vous excusez, voyons...

Dialogues d'étudiants: sujets libres

Ronald 1. Est-ce que je peux vous aider?

Howard 2. Oui, merci. Je voudrais deux billets d'Air Canada. Montréal - Paris, sur le vol 532. Ce soir, au nom de Monsieur et Madame Jacques Lafortune.

1. Voulez-vous voyager en première classe Monsieur Lafortune?

2. Non, en classe économique. Est-ce que je peux utiliser mon compte Chargex?

1. Bien sûr, Monsieur Lafortune mais vous devez me donner une carte d'identité.

2. Voilà! Où dois-je prendre le bulletin de baggages?

1. Près de cette sortie, là-bas. Bon voyage!

---

1. Ah je ne t'ai pas vu depuis longtemps! Où est-ce que tu passes ton temps?

2. Je viens de passer 6 mois en prison.

1. Six mois en prison! Mais pour quel crime?

2. Oh presque rien. J'ai simplement trouvé le portefeuille d'un monsieur.

1. Mais ce n'est pas un crime.

2. Non, je sais. Mais le problème c'est que j'ai trouvé le portefeuille avant qu'il n'ait été perdu.

---

A la douane:

Le douanier: Avez-vous quelque chose à déclarer madame?

La femme: Non, non, Monsieur, rien.

Douanier: Qu'est-ce qu'il y a dans le paquet?

Femme: Un transistor.

Douanier: Un transistor, mais il faut le déclarer.

Femme: Pourquoi?

Douanier: C'est la loi madame. Et dans cette boite, y a-t-il autre chose à déclarer?

Femme: Juste un appareil photographique.

Douanier: Un appareil photographique. Madame, vous devez le déclarer aussi. Et dans cette valise, est-ce qu'il y a quelque chose?

Femme: Une brosse à cheveux, de l'aspirine. Faut-il les déclarer aussi?

Douanier: Allons, allons, ne me prenez pas pour un imbécile. Je ne fais que mon devoir.

---

Dialogue:

Caroline: On entre dans ce pavillon maintenant!

Rosette: Non! Je suis trop fatiguée et je crève de faim.

Jocelyne: Ah! Tu as toujours faim. Entrons - j'adore la photographie.

Caroline: Oh regarde! Regarde les jolies photos là-bas.

Jocelyne: Attends. Je veux voir celles-ci.

Rosette: Et moi je veux manger. Oh! J'espère qu'il y a un restaurant ici.

Caroline: Jocelyne - tu aimes cette photo?

Jocelyne: La vitrine d'une boulangerie? Non, je ne l'aime pas...

Rosette: Moi, je l'adore. Regarde tous ces pains... et ces petits gâteaux, et ces biscuits et ces beignes...

Caroline: Ah! moi aussi - j'ai faim maintenant. Viens, on va chercher un restaurant.

Rosette: Enfin!

---

Michel: Bonjour Monsieur.

M. Laberge: Bonjour Michel.

Michel: Monsieur, je n'ai pas fini mon travail de français.

M. Laberge: Ah!

Michel: Excusez-moi Monsieur. Je suis allé au cinéma hier soir.

M. Laberge: Un film en anglais?

Michel: Ah non. En français Monsieur. Est-ce que je peux finir mon travail ce soir?

M. Laberge: Oui. Vous le déposerez à mon bureau demain matin.

Michel: Merci beaucoup Monsieur.

1. Rosette. Lève-toi voyons! Tu vas être encore en retard.

2. Oh... laisse-moi dormir encore un peu...

1. Rosette - pour la dernière fois - lève-toi.

2. Maman...encore cinq minutes...je t'en prie.

1. Veux-tu que j'appelle ton père?

2. Non! Non! Je me lève tout de suite. Tu m'entends maman? Je me brosse les dents déjà.

1. Bon, alors dépêche-toi.

2. Un café seulement maman. Je suis déjà en retard!

1. Si tu pouvais rentrer plus tôt tous les soirs...

2. Ah...maman!

1. Au fait, où étais-tu hier soir?

2. Maman! Mon autobus! Salut!

MONIQUE LÉON

# IMPROVING FRENCH PRONUNCIATION

Centre Educatif et Culturel Inc.
8101, BOUL. METROPOLITAIN, ANJOU, MONTREAL 457, QUÉ., TÉL. 381-4010

# AVANT-PROPOS DESTINE AU PROFESSEUR

Les exercices de ce livre de prononciation française sont présentés par quelques mots en anglais, car, s'adressant à des débutants, il faut éviter toute ambiguïté dans les directives et gagner un temps précieux pour la pratique de la matière à enseigner.

Durant ce dernier quart de siècle, la linguistique appliquée et particulièrement la phonétique corrective depuis Fries et Lado ont été marquées par trois grandes étapes. Elizabeth S. Blake les a excellemment retracées dans un article intitulé "Interlanguage Contrast in the Teaching of French Pronunciation", (*French Review* XLVI (3) 1973, pp. 558-572.). La première étape illustrée par Jeanne Varney-Pleasants et surtout Pierre Delattre a vu le triomphe de la phonologie contrastive. Sa limitation, doit-on ajouter, était qu'elle reposait non seulement sur une analyse exclusivement externe - tenant compte uniquement des points d'interférence entre les langues en contact - mais aussi sur une conception exclusivement syntagmatique du discours. La seconde étape, tout en tenant compte des acquêts de la première, mettait en relief le fonctionnement paradigmatique interne de la langue tel qu'il ressortait de l'analyse structuraliste. Elizabeth Blake note que cette vue fonctionnaliste dont Martinet est en France le chef de file, a été surtout illustrée par les applications pédagogiques que nous avons présentées dans l'*Introduction à la Phonétique Corrective*. Les *Exercices systématiques de prononciation française* (Hachette, Paris, 1964, 1966, 1972) et *La Prononciation du français standard*, (Didier, Paris, 1966, 1972). Une troisième étape commence avec la linguistique générative et transformationnelle, qui fait apparaître non pas tellement les différences mais surtout les points communs - les universaux du langage - se retrouvant d'une langue à l'autre. Noam Chomsky lui-même à la réunion de la "Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages", (Report of the Working Committees, Robert G. Mead, ed. 1966, p. 43, cité par Blake) faisait remarquer combien il était dangereux et encore peu opportun de tenter d'appliquer ses principes à l'enseignement de la phonologie. Elizabeth Blake essaie de montrer par l'analyse des traits distinctifs de l'anglais et du français qu'une telle application n'est pas impossible. Il y aurait là des réserves à faire. Mais on ne peut que souscrire à ses vues lorsque dans sa conclusion elle rejoint une attitude toute jakobsonnienne: la langue est un donné complexe qui ne peut s'étudier qu'en envisageant *à la fois* les différentes strates dont elle est composée. L'étude phonétique n'est que l'aboutissement, en surface, des règles de structures syntaxiques profondes.

Il semble bien que nous avions déjà tenté cette approche. Elle apparaîtra de nouveau dans ce petit livre de Monique Léon, sous une forme volontairement dépouillée du jargon linguistique, mieux cernée sans doute, plus simple et complète. Elle devrait apporter aux étudiants de français un outil soigneusement mis au point et certainement très efficace.

P.R. LEON
Directeur du Laboratoire de Recherches
et Phonétique Expérimentale à
l'Université de Toronto

# TABLE DES MATIERES


Unit 1. Tonic accent in rhythmic group..... 1
2. Consonant linking..... 4
3. Liaison..... 7
4. The French R..... 11
5. Vowel-vowel linking..... 13
6. Opposition i/u/ou..... 16
7. Opposition un/une..... 21
8. R after consonant..... 24
9. When does a vowel become a nasal sound..... 27
10. Oral vowel + nasal consonant (part I)..... 30
11. Oral vowel + nasal consonant (part II)..... 33
12. Consonant L..... 36
13. Initial and final R..... 39
14. Opposition e/a/é..... 43
15. "Liaison" with nasal vowels..... 47
16. Nasal vowels (part I)..... 52
17. Nasal vowels (part II)..... 56
18. Unstable E (part I)..... 59
19. Unstable E (part II)..... 62
20. "We" and "ué"..... 65
21. The yod..... 68
22. Fixed groups..... 72
23. Clusters: Consonant + R ou L + E..... 75
24. Pronouns..... 79
25. Negation (part I), S - I/U (part II)..... 82
26. P, T and K..... 87
27. Interrogative sentences..... 90
28. Subordinate clauses..... 96
29. Consonant release..... 100
30. Special pronunciation problems: Initial "h" (part I), R - L, L - R, (part II), Exclamatory sentence (part III)..... 104

# LE PONT SONORE

*Une méthode pour comprendre le français parlé*

par PAUL PIMSLEUR

*State University of New York at Albany*
*et Professeur associé, Université de Paris*

RAND McNALLY COLLEGE PUBLISHING COMPANY/Chicago



226

Annexe 6

AVANT-PROPOS

J'ai préparé ce PONT SONORE pour faciliter à d'autres un trajet que j'ai dû faire moi-même: l'arrivée en France, le choc de la première rencontre avec le vrai français, le découragement de ne rien comprendre ou presque d'une langue que j'avais pourtant étudiée pendant des années, puis le passage pénible et lent vers une compréhension satisfaisante. L'étranger doit faire ce chemin seul, car ses amis français ont du mal à imaginer qu'il ne comprend pas des propos qui, pour eux, sont transparents.

Ce PONT SONORE se propose de réduire considérablement la période d'acclimatation d'un étranger en France, en lui offrant un moyen rapide de "se faire l'oreille" dès son arrivée, voire même avant de quitter son pays.

Pourquoi cet étranger "typique", qui a étudié consciencieusement le français, a-t-il tant de mal à le comprendre quand il se trouve en France? Il y a à cela trois raisons principales.

Premièrement, il rencontre les difficultés *phonétiques* qui sont propres au français familier - surtout la disparition de certains sons. S'il est doué et persévérant, il finira par s'apercevoir que ces sons ne disparaissent pas au hasard, mais suivant certains principes. Les exercices de la première partie ont pour but d'exposer ces principes et leurs conséquences pratiques.

Deuxièmement, il existe une série de difficultés de compréhension dues au fait que les étrangers, en général, apprennent à l'école le français écrit, et non pas le français parlé. Un exemple: à la lecture, aucune confusion n'est possible entre les deux phrases "Vous l'avez dit", et "Il vous l'avait dit". Mais à les entendre, un étranger les confondra facilement. Le but de notre deuxième partie sera de l'aider, par des exercices appropriés, à comprendre rapidement et sans erreur les structures *grammaticales* du français parlé standard.

Troisièmement, il y a le vocabulaire. Un étranger est sans cesse appelé à saisir au vol des mots et expressions qu'il ne comprend qu'imparfaitement. "Les voilà, ces galopins", ou "Le cycliste avalait paisiblement les kilomètres". La troisième partie de notre ouvrage affrontera le problème *lexical*, en empruntant ses exemples au français parlé soigné. Ces exemples sont tirés de chroniques et de discours prononcés à la radio par des Français et Françaises célèbres.

En somme, nos exercices s'attaquent à trois séries de difficultés de compréhension, chacune au niveau de langue où elles se manifestent le plus clairement.

Première partie - Les difficultés phonétiques du français parlé familier.

Deuxième partie - Les difficultés grammaticales du français parlé standard.

Troisième partie - Les difficultés lexicales du français parlé soigné.

Cet ouvrage est, je crois, le premier qui soit consacré exclusivement à la compréhension auditive d'une langue étrangère. En l'élaborant, j'ai voulu m'adresser d'abord à tous ceux, étudiants ou non, qui désirent maîtriser cet aspect du français. Cependant, je serais heureux que linguistes et professeurs de langue s'y intéressent également. Aux uns, je souhaite indiquer l'importance qu'il peut y avoir à expliciter, à côté du processus de production d'une langue, le processus par lequel on la comprend. Et je souhaite convaincre les autres de la nécessité d'accorder à l'enseignement systématique de la compréhension auditive la place qui lui revient dans tout programme de langue.

P.P.

Dans cette méthode, les bandes magnétiques (ou cassettes) jouent un rôle primordial; le livre ne peut pas être utilisé sans elles. Le travail de l'étudiant consiste à écouter les phrases enregistrées, à les transcrire dans le livret, puis à les vérifier en les comparant avec la transcription modèle.

TABLE DES MATIERES


Première partie LE FRANCAIS FAMILIER: difficultés phonétiques 1

A. Exercices 1 à 11: La disparition des sons 5-25
B. Exercices 12 et 13: Les consonnes géminées 27-29
C. Exercices 14 et 15: Les voyelles géminées 31-33
D. Exercice 16: Révision 35
E. Exercices 17 et 18: Confusions phonétiques 37-39
F. Exercice 19: Cas d'ambiguïté véritable 41

Deuxième partie LE FRANCAIS STANDARD: difficultés grammaticales 43

A. Exercices 1 à 6: Les temps simples 47-63
B. Exercices 7 à 12: Les temps composés 65-75
C. Exercices 13 à 18: Les temps simples et composés 77-89
D. Exercices 19 à 21: Le subjonctif 91-99
E. Exercice 22: Les locutions verbales 101
F. Exercice 23: La concordance des temps 103
G. Exercice 24: Révision 105

Troisième partie LE FRANCAIS SOIGNE: difficultés lexicales 107

A. Cinq personnalités - "L'Essentiel de la Vie"
Me Georges IZARD - Avocat 111
Evelyne SULLEROT - Sociologue 115
Pierre BALMAIN - Couturier 119
VERCORS - Romancier 123
François PARTURIER - Romancière 127

B. Quatre chroniqueurs de Radio-Télé Luxembourg
René BARJAVEL - Chronique de télévision 133
Jean FERNIOT - Editorial 137
Georges PENCHENIER - Chronique sportive 143
Raymond THEVENIN - Chronique judiciaire 149

C. Quatre orateurs
Charles DE GAULLE - Dernière allocution publique 155
Georges POMPIDOU - Allocution devant l'Union Nationale des Associations Familiales 163
Edgar FAURE - Discours à l'Assemblée Nationale présentant le projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur 173
André MALRAUX - Discours prononcé aux obsèques de l'architecte Le Corbusier 183

# APPENDICE 3

## Northeast conference on language learning 1975

La technique de l'entrevue, au Foreign Service Institute.

L'atelier était dirigé par Protase E. Woodford, de l'Educational Testing Service. Le titre: "Face-to-face Situational Testing".

Le type d'entrevue présenté ici est utilisé par les professeurs du Foreign Service Institute pour classer les étudiants.

On remarquera que chaque niveau est défini dans les trois premières pages.

Une grille est ensuite proposée afin de noter l'étudiant et de la placer dans des cours homogènes.

## ORAL PROFICIENCY RATINGS

The language proficiency interview is different from other common testing techniques because the ratings are not based on some numerical calculation such as the number of questions answered correctly, but rather on an overall judgment about the student's language proficiency. This overall judgment is made in terms of five verbal descriptions of competence. These five descriptions, and the levels of proficiency they represent, are shown below:

### Level 1

*Able to satisfy routine travel needs and minimum courtesy requirements.* Can ask and answer questions on topics very familiar to him; within the scope of his very limited language experience can understand simple questions and statements, allowing for slowed speech, repetition or paraphrase; speaking vocabulary inadequate to express anything but the most elementary needs; errors in pronunciation and grammar are frequent, but can be understood by a native speaker used to dealing with foreigners attempting to speak his language. While elementary needs vary considerably from individual to individual, any person at level 1 should be able to order a simple meal, ask for shelter or lodging, ask and give simple directions, make purchases, and tell time.

Level 2

*Able to satisfy routine social demands and limited work requirements.* Can handle with confidence but not with facility most social situations including introductions and casual conversations about current events, as well as work, family, and autobiographical information; can handle limited work requirements, needing help in handling any complications or difficulties; can get the gist of most conversations on non-technical subjects (i.e. topics which require no specialized knowledge) and has a speaking vocabulary sufficient to express himself simply with some circumlocutions; accent, though often quite faulty, is intelligible; can usually elementary constructions quite accurately but does not have thorough or confident control of the grammar.

Level 3

*Able to speak the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal conversations on practical, social, and professional topics.* Can discuss particular interests and special fields of competence with reasonable ease; comprehension is quite complete for a normal rate of speech; vocabulary is broad enough that he rarely has to grope for a word; accent may be obviously foreign; control of grammar good; errors never interfere with understanding and rarely disturb the native speaker.

Level 4

*Able to use the language fluently and accurately on all levels normally pertinent to professional needs.* Can understand and participate in any conversation within the range of his experience with a high degree of fluency and precision of vocabulary; would rarely be taken for a native speaker, but can respond appropriately even in unfamiliar situations; errors of pronunciation and grammar quite rare; can handle informal interpreting from and into the language.

Level 5

*Speaking proficiency equivalent to that of an educated native speaker.* Has complete fluency in the language such that his speech on all levels is fully accepted by educated native speakers in all of its features, including breadth of vocabulary and idiom, colloquialisms, and pertinent cultural references.

The language proficiency interview is *not* simply a friendly conversation on whatever topics happen to come in mind (although it should give the appearance of an informal, natural conversation). It is, rather, a specialized procedure which efficiently uses the relatively brief testing period to explore many different aspects of the student's language competence in order to place him into one of the categories described.

## Numerical Rating Procedure

*Instructions*: For all of the five language areas (Pronunciation, Grammar, Vocabulary, Fluency, Comprehension), choose the Proficiency Descriptions--from 1 to 6--which best represent the competence of the student. Then, in the Weighting Table, find the number corresponding to each of the five descriptions* and add all five numbers. Then determine from the Conversion Table the rating level within which the total score falls. Please bear in mind that this numerical procedure is intented only to *supplement* the official verbal descriptions and should not be used by itself to determine a rating.

Note also that the numbers 1 through 6 are simply used to designate the different proficiency descriptions for each language area and do *not* have any direct relationship to the official rating levels of 1 through 5.

### Proficiency Descriptions

Accent

1. Pronunciation frequently unintelligible.
2. Frequent gross errors and a very heavy accent make understanding difficult, require frequent repetition.
3. "Foreign accent" requires concentrated listening and mispronunciations lead to occasional misunderstanding and apparent errors in grammar or vocabulary.
4. Marked "foreign accent" and occasional mispronunciations which do not interfere with understanding.
5. No conspicuous mispronunciations, but would not be taken for a native speaker.
6. Native pronunciation, with no trace of "foreign accent".

Grammar

1. Grammar almost entirely inaccurate except in stock phrases.
2. Constant errors showing control of very few major patterns and frequently preventing communication.

---

*After some practice with this procedure, you may in some cases want to give a score that is "in-between" two of the descriptions. For example, in you feel the student's competence in Grammar is about midway between description 3 ("Frequent errors showing..." and description 4 ("Occasional errors showing..."), you might give a weighted score of 21 for Grammar, rather than 18 or 24.

3. Frequent errors showing some major patterns uncontrolled and causing occasional irritation and misunderstanding.
4. Occasional errors showing imperfect control of some patterns but no weakness that causes misunderstanding.
5. Few errors, with no patterns of failure.
6. No more than two errors during the interview.

Vocabulary

1. Vocabulary inadequate for even the simplest conversation.
2. Vocabulary limited to basic personal and survival areas (time, food, transportation, family, etc.)
3. Choice of words sometimes inaccurate, limitations of vocabulary prevent discussion of some common professional and social topics.
4. Professional vocabulary adequate to discuss special interests; general vocabulary permits discussion of any non-technical subject with some circumlocutions.
5. Professional vocabulary broad and precise; general vocabulary adequate to cope with complex practical problems and varied social situations.
6. Vocabulary apparently as accurate and extensive as that of an educated native speaker.

Fluency

1. Speech is so halting and fragmentary that conversation is virtually impossible.
2. Speech is very slow and uneven except for short or routine sentences.
3. Speech is frequently hesitant and jerky; sentences may be left uncompleted.
4. Speech is occasionally hesitant, with some unevenness caused by rephrasing and groping for words.
5. Speech is effortless and smooth, but perceptibly non-native in speed and evenness.
6. Speech on all professional and general topics as effortless and smooth as a native speaker's.

Comprehension

1. Understands too little for the simplest type of conversation.
2. Understands only slow, very simple speech on common social and touristic topics; requires constant repetition and rephrasing.
3. Understands careful, somewhat simplified speech directed to him, with considerable repetition and rephrasing.

4. Understands quite well normal educated speech directed to him, but requires occasional repetition or rephrasing.
5. Understands everything in normal educated conversation except for very colloquial or low-frequency items, or exceptionally rapid or slurred speech.
6. Understands everything in both formal and colloquial speech to be expected of an educated native speaker.

Weighting Table

| Proficiency Description → | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Accent | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | _____ |
| Grammar | 6 | 12 | 18 | 24 | 30 | 36 | _____ |
| Vocabulary | 4 | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | _____ |
| Fluency | 2 | 4 | 6 | 8 | 10 | 12 | _____ |
| Comprehension | 4 | 8 | 12 | 15 | 19 | 23 | _____ |
| | | | | | | Total: | [ ] |

Conversion Table

| Total Score (from Weighting Table) | Level | Total Score | Level | Total Score | Level |
|---|---|---|---|---|---|
| 16-25 | 0+ | 43-52 | 2 | 73-82 | 3+ |
| 26-32 | 1 | 53-62 | 2+ | 83-92 | 4 |
| 33-42 | 1+ | 63-72 | 3 | 93-99 | 4+ |

Complément d'information:

Le test:

1. Les différents niveaux ne sont pas équidistants.
2. On remarque qu'on ne donne pas le nombre de mots de vocabulaire à connaître.
3. Notons qu'il existe aussi la notation +: 1+, 2+ etc.
4. Ceci est valable pour des adultes seulement.
5. Pour l'adapter à une autre catégorie d'étudiants il faudrait redéfinir les niveaux et les critères. Ainsi, on devrait définir ce qu'est une "personne éduquée" parlant la langue en question. Des critères socio-économico-culturels devraient être alors établis.
6. Ce test vérifier mieux l'expression orale que la compréhension orale.

L'entrevue:

- Elle dure 1/2 heure au moins.
- Il vaut mieux utiliser 2 intervieweurs.

1. Pendant les premières minutes on tâche de placer approximativement l'étudiant à un niveau. Ensuite on fignole.
2. La première chose à faire est de mettre l'étudiant à l'aise.
3. Puis on le pousse à donner le maximum de lui-même. On ne tente pas de le bloquer mais plutôt, on lui permet d'utiliser au mieux ses connaissances.
4. On met ensuite l'étudiant en situation. On le force à réagir devant l'événement.
5. Après l'entrevue on doit donner à l'étudiant certaines indications sur la qualité de sa langue parlée (feedback).

Commentaires:

A. Pendant les démonstrations d'entrevues on a remarqué que l'on demande à l'étudiant:
   1. de s'exprimer sur des sujets divers typiques.
   2. de décrire des lieux ou des faits.
   3. enfin, mis dans une situation où un examinateur feint de ne pas connaître la langue de l'autre, de servir d'interprète.

B. On remarque que dans la mise en situation, on fait surtout appel à la compréhension et à la faculté de traduction d'un discours oral. On ne fait pas appel aux facultés de création linguistique spontanée de l'étudiant. Celles-ci sont plutôt évaluées dans le 1er et 2e stade.

On pourrait peut-être introduire dans la mise en situation une dimension qui permettrait à l'étudiant de faire autre chose que de la traduction orale, et ferait appel à son imagination plutôt qu'à sa seule mémoire.

C. On remarque aussi que pour le deuxième étudiant interviewé, certaines difficultés du français parlé n'ont pas été du tout abordées (passé composé et imparfait par exemple).

Les auteurs nous disent alors que ceci est presque voulu. En effet, d'après eux, il ne faut pas qu'une entrevue se borne à évaluer l'acquisition d'une liste de structures et de verbes, mais plutôt qu'elle nous dise dans quelle mesure l'étudiant est capable de communiquer dans tel type de situation. Il reste donc à définir les situations et les sujets sur lesquels l'étudiant sera testé.

Marcel Perez
Coordonnateur

APPENDICE 4

Extrait de Savignon (1972a):
Communicative competence.... 82-93

Appendix D

Evaluation Forms

Evaluation of speaking test (Parts I and II)

Initials of Evaluator_____Name of Student_____

Part I. Discussion

Effort to Communicate

_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Amount of Communication

_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Part II. Interview

Comprehensibility and Suitability of Introduction

_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Naturalness and Poise

_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Comprehension by Native

_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Comprehensibility and Suitability of Conclusion

_____:_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Evaluation of speaking test (Parts III and IV)

Initials of Evaluator_____Name of Student_____

Part III. Reporting

Fluency

_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Comprehensibility

_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Part IV. Description

Fluency

_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Comprehensibility

_____:_____:_____:_____:_____:_____
None Great

Instructor's Evaluation of Speaking Skills

1. Fill in the student's name at the top of the form.
2. Please evaluate each student' speaking skill in each of the following areas: pronunciation, grammar, vocabulary, and fluency.
   a. Rate the student on the basis of what you consider to be the highest performance attainable by a student with high motivation and aptitude during a one-semester course in college French.
   b. Use a six-point scale defined as follows: *extremely, quite, more left than right, more right than left, quite, extremely.*

Name of Student_____

Pronunciation

_____:_____:_____:_____:_____:_____
Foreign Native

Grammar

_____:_____:_____:_____:_____:_____
Inaccurate Accurate

Vocabulary

_____:_____:_____:_____:_____:_____
Inadequate Adequate

Fluency

_____:_____:_____:_____:_____:_____
Uneven Even

Evaluation of oral examination

Name_____Section_____

1. What, briefly, is your impression of the oral examination you have just completed?

2. Where any aspects of the tests particularly difficult for you? If so, why?

Evaluation of Laboratory sessions-Group E

1. What specifically do you feel you got out of these laboratory sessions?

2. Were some aspects of the sessions particularly difficult for you? If so, which ones and why?

3. How do you feel the sessions might have been improved?

4. Would you like to continue in a similar program next semester? Why or why not?

Evaluation of laboratory - Groupe E

1. What specifically do you feel you got out of these laboratory sessions?

2. How do you feel the sessions might have been improved?

3. Would you like to continue in a similar program next semester? Why or why not?

APPENDICE 5

Questionnaire mis au point
par l'auteur et utilisé à Vanier-Snowdon

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

Le cours de conversation est un cours expérimental. Nous essayons de le perfectionner et vous pouvez nous y aider en répondant honnêtement aux questions suivantes:

SECTION A

1. Qu'espériez-vous améliorer en prenant ce cours?

(Pour répondre, utilisez l'échelle de 1 à 5, de la plus petite à la plus grande priorité.)

a. ☐ Votre compréhension orale.

b. ☐ Votre français parlé.

c. ☐ Votre compréhension du français écrit.

d. ☐ Votre français écrit.

e. ☐ Votre connaissance du milieu québécois.

2. Le cours vous a-t-il aidé a atteindre ces buts?

Cochez la case correspondante: X

| | | |
|---|---|---|
| énormément | ☐ | a |
| beaucoup | ☐ | b |
| moyennement | ☐ | c |
| un peu | ☐ | d |
| pas du tout | ☐ | e |

3. Quels sont les aspects de votre français parlé que vous vouliez particulièrement améliorer: (utilisez l'échelle de 1 à 5, de la plus petite à la plus grande priorité.)

a. [ ] votre prononciation

b. [ ] la rapidité de votre élocution

c. [ ] la grammaticalité de votre expression

d. [ ] votre spontanéité

e. [ ] votre maîtrise des expressions idiomatiques et du vocabulaire.

4. Le cours vous a-t-il aidé à atteindre ces buts?

Cochez la case correspondante: [X]

énormément [ ] a

beaucoup [ ] b

moyennement [ ] c

un peu [ ] d

pas du tout [ ] e

SECTION B Cochez la case correspondance: [X]

5. Votre professeur était: extrêmement compétent [ ] a.

très compétent [ ] b.

moyennement compétent [ ] c.

très peu compétent [ ] d.

n'était pas compétent [ ] e.

6. Vos moniteurs étaient: Nom: [ ] [ ] [ ] [ ]

extrêmement compétents [ ] [ ] [ ] [ ]

moyennement compétents [ ] [ ] [ ] [ ]

très peu compétents [ ] [ ] [ ] [ ]

n'étaient pas compétents [ ] [ ] [ ] [ ]

7. Dans votre groupe vous vous sentiez:

extrêmement à l'aise [ ]

très à l'aise [ ]

moyennement à l'aise [ ]

plutôt mal à l'aise [ ]

très mal à l'aise [ ]

8. Auriez-vous aimé qu'on change la composition de votre groupe:

chaque semaine [ ] a

de temps en temps [ ] b

jamais [ ] c

9. Vous avez changé de moniteur toutes les semaines. Auriez-vous préféré

| | oui | | non | |
|---|---|---|---|---|
| - rester toujours avec le même moniteur | ☐ | a | ☐ | b |
| - changer de moniteur une fois par mois | ☐ | a | ☐ | b |

10. Le système: "une heure + deux heures" vous satisfait-il?

| oui | | non | |
|---|---|---|---|
| ☐ | a | ☐ | b |

11. Si vous avez répondu non à la question 10, que proposez-vous à la place?

12. L'heure de préparation avec le professeur:

| | |
|---|---|
| était extrêmement efficace | ☐ a |
| très efficace | ☐ b |
| moyennement efficace | ☐ c |
| très peu efficace | ☐ d |
| inefficace | ☐ e |

SECTION C

13. Le professeur vous donnait beaucoup trop

| | | |
|---|---|---|
| de travail à faire | ☐ | a |
| trop de travail à faire | ☐ | b |
| assez de travail à faire | ☐ | c |
| peu de travail à faire | ☐ | d |
| trop peu de travail à faire | ☐ | e |

14. Quand le professeur vous donnait du travail à faire vous en étiez:

| | | |
|---|---|---|
| extrêmement bien informé | ☐ | a |
| très bien informé | ☐ | b |
| bien informé | ☐ | c |
| pas très bien informé | ☐ | d |
| mal informé | ☐ | e |

15. Avant de prendre ce cours pensiez-vous que le cours de conversation était un cours:

| | oui | | non | |
|---|---|---|---|---|
| - plus facile qu'un autre | ☐ | a | ☐ | b |
| - avec moins de travail que dans un autre | ☐ | a | ☐ | b |

16. Maintenant, pensez-vous

| | oui | | non | |
|---|---|---|---|---|
| - que ce cours était plus facile qu'un autre | ☐ | a | ☐ | b |
| - qu'il y avait moins de travail à faire que dans un autre | ☐ | a | ☐ | b |

17. Le dossier d'articles de journaux

était extrêmement utile ☐ a

était très utile ☐ b

était utile ☐ c

n'était pas très utile ☐ d

était inutile ☐ e

18. Vos articles de journaux:

- Les avez-vous découpés chaque semaine ☐ a

- Ou avez-vous attendu la fin du semestre pour le faire ☐ b

19. Avez-vous regardé, comme on vous l'avait demandé,

une émission de télévision par semaine ☐ a

moins d'une émission par semaine ☐ b

plus d'une émission par semaine ☐ c

20. Vous avez essayé de communiquer avec des francophones en dehors des cours:

énormémement ☐ a

beaucoup ☐ b

moyennement ☐ c

un peu ☐ d

pas du tout ☐ e

21. L'avez-vous fait plus souvent que les années précédentes?

| oui | non |
|---|---|
| ☐ | ☐ |

22. Avez-vous fait votre programme individuel de laboratoire:

| oui | en partie | non |
|---|---|---|
| ☐ | ☐ | ☐ |
| a | b | c |

23. Pensez-vous que ce programme de laboratoire vous a:

| | |
|---|---|
| extrêmement bien aidé | ☐ a |
| très bien aidé | ☐ b |
| moyennement aidé | ☐ c |
| très peu aidé | ☐ d |
| ne vous a pas aidé du tout | ☐ e |

24. Vous vous êtes préparés à la conversation de groupe:

| | |
|---|---|
| extrêmement bien | ☐ a |
| très bien | ☐ b |
| moyennement bien | ☐ c |
| pas très bien | ☐ d |
| pas du tout | ☐ e |

SECTION D

25. Les sujets de conversation, choisis par les étudiants

étaient extrêmement intéressants ☐ a

étaient très intéressants ☐ b

étaient moyennement intéressants ☐ c

étaient très peu intéressants ☐ d

n'étaient pas intéressants ☐ e

26. Quels sont les sujets qui vous ont le plus intéressé?

27. Dans ce cours de conversation, vous avez parlé

énormément plus ☐
beaucoup plus ☐
un peu plus ☐
autant ☐
moins ☐

} que dans les cours de français que vous avez déjà pris.

28. Votre professeur vous corrigeait pendant la classe de conversation:

extrêmement souvent ☐ a

très souvent ☐ b

souvent ☐ c

très peu souvent ☐ d

jamais ☐ e

trop ☐ f

29. Si vous avez répondu d ou e à la question 28, est-ce parce que vous êtes très bon en français

☐ a

ou parce que le professeur oubliait de faire son travail

☐ b

30. Vous corrigeait-il trop souvent

| oui | non |
|---|---|
| ☐ | ☐ |

31. Votre moniteur vous corrigeait pendant la classe de conversation:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| extrêmement souvent | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| très souvent | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| souvent | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| très peu souvent | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| jamais | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| trop | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

32. Si vous avez répondu d ou e à la question 31, est-ce parce que vous êtes très bon en français?

☐ a

ou parce que le moniteur ne faisait pas son travail

☐ b

33. Le professeur parlait-il trop pendant les conversations de groupe?

| oui | non |
|---|---|
| ☐ | ☐ |

Et le moniteur?

| oui | non |
|---|---|
| ☐ | ☐ |

34. Votre professeur: dites ce que vous aimez en lui.

dites ce que vous n'aimez pas.

35. Vos moniteurs: dites ce que vous n'aimez pas en eux.

dites ce que vous aimez.

36. Quel serait le moniteur idéal? (décrivez-le)

# APPENDICE 6

## REFERENCES UTILES

### a) Films et diapositives

Voici quelques adresses au Canada et aux Etats-Unis où on peut se procurer du matériel audio-visuel sous forme de disques, de rubans sonores, de films animés ou fixes, de photos, dessins, cartes, etc. destinés spécialement à l'enseignement du français langue seconde. En écrivant à ces endroits, on peut obtenir des catalogues.

#### 1. Au Canada

BRITISH GOVERNMENT OFFICE
British Information Services
635 Dorchester Bld. West
Montréal, Qué.

CINEMATHEQUE DE LA CITE DE MONTREAL
Bibliothèque municipale
1210 est, rue Sherbrooke
Montréal, Qué.

CINEMATHEQUE UNIVERSITAIRE LAVAL
Université Laval
Cité Universitaire
Québec 10, Qué.

Toutes les ambassades et les principaux consulats du Québec ont des dépôts de films, en particulier:

CONSULAT GENERAL DE FRANCE
Service culturel
1145, avevue de la Tour
Québec 4, Qué.

HIGH COMMISSION OF INDIA IN CANADA
Information Services
200 MacLaren St.
Ottawa 4, Ont.

INDEX TO 16mm EDUCATIONAL FILMS
1967, 955 pages
McGraw Hill Book Company
330 Progress Avenue
Scarborough, Ont.

INSTITUT CANADIEN DU FILM
1762 Carling Street
Ottawa 13, Ont.

MORELAND-LATCHBORD
43 Dundas St. W.
Toronto 2, Ont.

OFFICE DU FILM DU QUEBEC
Service de la Distribution ou 360 rue McGill
Hôtel du Gouvernement Montréal
Québec

OFFICE DES COMMUNICATIONS SOCIALES DE MONTREAL
1474 Maisonneuve
Montréal

OFFICE NATIONAL DU FILM
550 ouest rue Sherbrooke
Montréal

SERVICE DE CINEMATHEQUE MODERNE INC.
485 rue McGill
Montréal

SOCIETE NOUVELLE-FRANCE
5039, rue Adam
Montréal

Plusieurs grandes compagnies prêtent sans frais des films: SHELL CANADA, BELL CANADA, DU PONT OF CANADA, L'HYDRO QUEBEC, SANDOZ, etc.

2. Aux Etats-Unis

International Film Bureau
332 South Michigan Ave.
Chicago 4, III

Teaching Film Custodians, Inc.
25 West, 43 rd St.
New York, N.Y. 10036

3 M Company
Visual Products Division
2501 Hudson Rd
St. Paul, Minn., 55101

Trans-World Films, Inc.
332 South. Michigan Ave.
McCormick Bldg.
Chicago III, 60604

United World Films, Inc.
Educational Film Director
221 Park Ave. South
New York, 10003

Visual Education Association, Inc.
321 Hopeland St.
Dayton, Ohio, 45408

Wible Language Institute
24 South Eight St.
Allentown, Pa. 18105

Ces quelques adresses n'excluent pas la multitude d'autres organismes qui fabriquent ou distribuent du matériel audio-visuel. On pourra compléter si nécessaire en consultant "A Selective Bibliography on the Teaching of Foreign Languages 1920-1966", Foreign Language Annals, 1: 318-353, par E. Birkmaier et D.L. Lange.

b) Périodiques

1- English - A New Language
Commonwealt Office of Education, Sydney, N.S.W., Australia

2- English Teaching Abstracts
The British Council, 65 Davis Street, London

3- English Teaching News
The British Council, 65 Davis Street, London

4- Language Learning: A Journal of Applied Linguistics
1522 Rackham Building, Ann Arbor, Michigan

5- Linguistic Reporter
Center for Applied Linguistics, 1755 Massachusetts av.
Washington, D.C.

6- M.L. Abstracts
Fullerton, California

7- The Modern Language Journal
Curtis Reed Plaza, Menasha, Wisconsin

8- T.E.S.L. Talk
Ontario Citizenship Branch of the Department of Provincial Secretary and Citizenship, 20 Spadina Road, Toronto 4, Ontario.

9- TESOL Quaterly
School of Languages and Linguistics, Georgetown University
Washington, D.C.

10- Français dans le monde, édition Larousse

11- Etudes de linguistique appliquée, éditions Didier

12- Languages, Edition Larousse

**Dans la même série:**

B-1 *L'utilisation de l'ordinateur en lexicométrie.*
Savard, Jean-Guy

B-2 *L'ordinateur et l'analyse grammaticale.*
Mepham, Michael S.

B-3 *Concept Categories as Measures of Culture Distance.*
Mackey, William F.

B-4 *L'université bilingue.*
Verdoodt, Albert

B-5 *La rentabilité des mini-langues.*
Mackey, William F.

B-6 *The Computer in Automated Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-7 *The Three-Fold Objective of the Language Reform in Mainland China in the Last Two Decades.*
Chiu, Rosaline Kwan-wai

B-8 *Un test télévisé.*
Savard, Jean-Guy

B-9 *Sociolinguistic History, Sociolinguistic Geography and Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-10 *Mathematical Models for Balkan Phonological Convergence.*
Afendras, Evangelos A.

B-11 *Stability of a Bilingual Situation and Arumanian Bilingualism.*
Afendras, Evangelos A.

B-12 *More on Informational Entropy, Redundancy and Sound Change.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-13 *Relations entre anglophones et francophones dans les syndicats québécois.*
Verdoodt, Albert

B-14 *Multilingual Communication in Nigeria.*
Iso, Asi Otu & Afendras, Evangelos A.

B-15 *The Language Factor in Maori Schooling.*
Richards, Jack C.

B-16 *Diffusion Processes in Language: prediction and planning.*
Afendras, Evangelos A.

B-17 *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis.*
Richards, Jack C.

B-18 *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report.*
Kloss, Heinz & Verdoodt, Albert

B-19 *Interference, Integration and the Synchronic Fallacy.*
Mackey, William F.

B-20 *A Psycholinguistic Measure of Vocabulary Selection.*
Richards, Jack C.

B-21 *A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds.*
Afendras, Evangelos A., Yeni-Komshian, G. & Zubin, David A.

B-22 *Can One Measure a Sprachbund? A Calculus of Phonemic Distribution for Language Contact.*
Afendras, Evangelos A.

B-23 *Stochastic Processes for Diachronic Linguistics.*
Afendras, Evangelos A. & Tzannes, Nicolaos S.

B-24 *Structures ethniques et linguistiques au Burundi, pays 'unimodal' typique.*
Verdoodt, Albert

B-25 *Error Analysis and Second Language Strategies.*
Richards, Jack C.

B-26 *Graduate Education in Foreign Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-27 *La question scolaire en Alsace: statut confessionnel et bilinguisme.*
Kauffmann, Jean

B-28 *Polychronometry: the study of time variables in behavior.*
Mackey, William F.

B-29 *Diglossie au Québec: limites et tendances actuelles.*
Chantefort, Pierre

B-30 *Literary Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.*
Mackey, William F.

B-32 *La distance interlinguistique.*
Mackey, William F.

B-33 *Options politiques fondamentales de l'état plurilingue.*
Plourde, Gaston

B-34 *Social Factors, Interlanguage and Language Learning.*
Richards, Jack C.

B-35 *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français.*
Py, Bernard

B-36 *Anglicization in Quebec City.*
Edwards, Vivien

B-37 *La lexicométrie allemande: 1898-1970.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-39 *Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais, langue seconde.*
Bégin, Y., Masson, J.P., Beaudry, R. & Paquet, D. (INRS-Education)

B-41 *Une communauté allemande en Argentine: Eldorado.*
Micolis, Marisa

B-42 *Three Concepts for Geolinguistics.*
Mackey, William F.

B-43 *Some Formal Models for the Sociology of Language: diffusion, prediction and planning of change.*
Afendras, Evangelos A.

B-45 *Le projet de restructuration scolaire de l'île de Montréal et la question linguistique au Québec.*
Duval, Lise & Tremblay, Jean-Pierre; recherche dirigée par Léon Dion avec la collaboration de Micheline de Sève.

B-46 *L'écologie éducationnelle du bilinguisme.*
Mackey, William F.

B-47 *La situation du français comme langue d'usage au Québec.*
Gendron, Jean-Denis

B-48 *Network Concepts in the Sociology of Language.*
Afendras, Evangelos A.

B-49 *Attitude linguistique des adolescents francophones du Canada.*
Gagnon, Marc

B-50 *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale.*
Huot-Tremblay, Diane

B-51 *A Demographic Profile of the English Population of Quebec 1921-1971.*
Caldwell, Gary

B-52 *Language in Education and Society in Nigeria: a comparative bibliography and research guide.*
Brann, C.M.B.

B-53 *Eléments de correction phonétique du français.*
LeBel, Jean-Guy

B-54 *Langue, dialecte et diglossie littéraire.*
Mackey, William F.

B-55 *Rapport de synthèse de l'élaboration du test d'anglais langue seconde.*
GREDIL (Groupe de recherche et d'étude en didactique des langues)

B-56 *Relations interethniques et problèmes d'acculturation.*
Abou, Sélim

B-57 *Etude socio-linguistique sur l'intégration de l'immigrant allemand au milieu québécois.*
Hardt-Dhatt, Karin

B-58 *La culture politique du Mouvement Québec Français.*
Turcotte, Denis

B-59 *Aspects sociolinguistiques du bilinguisme canadien.*
Saint-Jacques, Bernard

B-60 *Cooperation and Conflict in Dual Societies: a comparison of French-Canadian and Afrikaner nationalism.*
Novek, Joël

B-61 *Le Zaïre: deuxième pays francophone du monde?*
Faik, Sully; Pierre, Max; N'Tita, Nyembwe & N'Sial, Sesep

B-62 *7e Colloque 1976 — Actes / 7th Symposium 1976 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-63 *Les dispositions juridico-constitutionnelles de 147 Etats en matière de politique linguistique.*
Turi, Giuseppe

B-64 *Contribution à l'étude du problème de la difficulté en langue étrangère.*
Ragusich, Nicolas-Christian

B-65 *Linguistic Tensions in Canadian and Belgian Labor Unions.*
Verdoodt, Albert

B-66 *Contribution à l'étude de la nouvelle immigration libanaise au Québec.*
Abou, Sélim

B-67 *L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde.*
Daigle, Monique

B-68 *The Contextual Revolt in Language Teaching.*
Mackey, William F.

B-69 *La langue française en Afrique occidentale francophone.*
Kwofie, Emmanuel N.

B-70 *Motivational Characteristics of Francophones Learning English.*
Clément, Richard

B-71 *Schedules for Language Background, Behavior and Policy Profiles.*
Mackey, William F.

B-72 *Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde.*
Huot, France

B-73 *Multilinguisme et éducation au Nigéria.*
Brann, C.M.B.

B-74 *Les systèmes approximatifs et l'enseignement des langues secondes.*
High Locastro, Virginia

B-75 *Le bilinguisme canadien: bibliographie analytique et guide du chercheur.*
Mackey, William F.

B-76 *Un siècle de colloques sur la didactique des langues.*
Mackey, William F.

B-77 *L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin.*
Mackey, William F.

B-78 *Babel: perspectives for Nigeria.*
Simpson, Ekundayo

B-79 *Samuel Beckett: traducteur de lui-même.*
Simpson, Ekundayo

B-80 *8e Colloque 1977 — Actes / 8th Symposium 1977 — Proceedings.*
Association canadienne de linguistique appliquée /
Canadian Association of Applied Linguistics

B-81 *Language Survey for Nigeria.*
Osaji, Bede

B-82 *L'univers familier de l'enfant africain.*
Njock, Pierre-Emmanuel

B-83 *The Social Psychology of Inter-ethnic Contact and Cross-cultural Communication: An Annotated Bibliography.*
Desrochers, Alain & Clément, Richard

B-84 *Géographie du français et de la francité en Louisiane.*
Breton, Roland J.-L.

B-85 *Etude morphosyntaxique du parler acadien de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).*
Gesner, B. Edward

B-86 *Multinational Schools as Language Learning Media.*
Mackey, William F.

B-87 *Translating in the Nigerian Mass Media: A Sociolinguistic Study.*
Simpson, Ekundayo

B-88 *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques (III).*
Baudot, Alain, Jaubert, Jean-Claude & Sabourin, Ronald

B-89 *Les banques de terminologie bilingues et multilingues: Etat de la question.*
Rondeau, Guy

B-90 *Differences in Earnings by Language Groups in Quebec, 1970: An Economic Analysis.*
Vaillancourt, François

B-91 *The Role of France, Quebec and Belgium in the Revival of French in Louisiana Schools.*
Gold, Gerald L.

B-92 *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe occidentale (Bibliographie sélective).*
Rosseel, Eddy

B-93 *La distance interlinguistique lexicale.*
Huot, Jean-Claude

B-94 *Le français parlé: analyse des attitudes des adolescents de la ville de Québec selon les classes sociales.*
Noël, Dany (Danièle)

B-95 *Bilingualism and Linguistic Segregation in the Schools of Brussels.*
Elizabeth Sherman Swing

B-96 *Apprentissage dans des contextes bilingues.*
Rodrigue Landry

B-97 *Exogamie et anglicisation dans les régions de Montréal, Hull, Ottawa et Sudbury.*
Castonguay, Charles

B-98 *The Measurement of Language Diversity.*
Brougham, James

B-99 *Compte-rendu du colloque sur 'Les mécanismes psychologiques sous-jacents à l'apprentissage d'une langue seconde'.*
Présentation: Jean-Denis Gendron & Richard Vigneault

B-100 *The Uneasy Status of Literature in Second Language Teaching at the School Level: An Historical Perspective.*
Schloss, Brigitte

B-101 *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois.*
d'Anglejan, Alison

B-102 *Une analyse phonologique d'un parler acadien de la Nouvelle-Ecosse (Canada). (Région de la Baie Sainte-Marie).*
Ryan, Robert W.

B-103 *Problèmes en enseignement fonctionnel des langues.*
Actes du 1er colloque sur la didactique des langues
Alvarez, Gerardo & Huot, Diane

B-104 *Le processus du retour au connu dans la classe de langue.*
Boulouffe, Jacqueline

B-105 *Le français parlé en situation minoritaire.* (Volume I).
Mougeon, Raymond

B-106 *Une analyse morphologique du groupe verbal du parler franco-acadien de la région de la Baie Sainte-Marie, Nouvelle-Ecosse (Canada).*
Ryan, Robert W.

B-107 *Bilinguisme et traduction au Canada. Rôle sociolinguistique du traducteur.*
Juhel, Denis

B-108 *A Practical Application of a Study of Errors of College Francophone Students Learning English.*
Godin, Louise

B-109 *Politique linguistique et modalités d'application en Polynésie française. Vers l'implantation du bilinguisme officiel français-tahitien.*
Turcotte, Denis

**AUTRES PUBLICATIONS DU C.I.R.B.**

**Série A — Etudes/Studies (Presses de l'Université Laval)**

*A-1 SAVARD, Jean-Guy et RICHARDS, Jack C. *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français.* Québec, 1970, 172 p.

A-2 KLOSS, Heinz. *Les droits linguistiques des Franco-Américains aux Etats-Unis.* Québec, 1971, 84 p.

A-3 FALCH, Jean. *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe.* Québec, 1973, 284 p.

A-4 DORION, Henri & MORISSONNEAU, Christian (colligés et présentés/editors). *Les noms de lieux et le contact des langues / Place Names and Language Contact.* Québec, 1972, 374 p.

A-5 LAFORGE, Lorne. *La sélection en didactique analytique.* Québec, 1972, 383 p.

A-6 TOURET, Bernard. *L'aménagement constitutionnel des Etats de peuplement composite.* Québec, 1973, 260 p.

A-7 MEPHAM, Michael S. *Computation in Language Text Analysis.* Québec, 1973, 234 p.

A-8 CAPPON, Paul. *Conflit entre les Néo-Canadiens et les francophones de Montréal.* Québec, 1974, 288 p.

A-9 SAVARD, Jean-Guy & VIGNEAULT, Richard (présentation/presentation). *Les états multilingues: problèmes et solutions / Multilingual Political Systems: problems and solutions.* Textes de la Table Ronde de 1972/Papers of the Round Table in 1972. Québec, 1975, 591 p.

A-10 BRETON, Roland J.-L. *Atlas géographique des langues et des ethnies de l'Inde et du subcontinent.* Québec, 1976, 648 p.

A-11 SNYDER, Emile & VALDMAN, Albert (présentation). *Identité culturelle et francophonie dans les Amériques.* Québec, 1976, 290 p.

A-12 DARBELNET, Jean. *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord.* Québec, 1976, 146 p.

A-13 MALLEA, John R. (compiled and edited). *Quebec's Language Policies: background and response.* Québec, 1977, 309 p.

A-14 DORAIS, Louis-Jacques. *Lexique analytique du vocabulaire inuit moderne au Québec-Labrador.* Québec, 1978, 136 p.

A-15 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME / INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON BILINGUALISM. *Minorités linguistiques et interventions: Essai de typologie / Linguistic Minorities and Interventions: Towards a Typology.* Compte rendu du Colloque sur les minorités linguistiques tenu à l'Université Laval du 15 au 18 avril 1977 / Proceedings of the Symposium on Linguistic Minorities held at Laval University from April 15th to April 18th 1977. Québec, 1978, 318 p.

*Epuisé / Out of print

A-16 SAVARD, Jean-Guy & LAFORGE, Lorne. *Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée / Proceedings of the 5th Congress of l'Association internationale de linguistique appliquée.* Québec, 1981, 464 p.

A-17 TURCOTTE, Denis. *La politique linguistique en Afrique francophone: une étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar.* Québec, 1981, 219 p.

A-100 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule A, classement en français langue seconde.* Québec, 1971, Copie échantillon/Sample copy.

A-101 EQUIPE DE PROFESSEURS DE L'UNIVERSITE LAVAL. *Test Laval: formule B, formule C, classement en français langue seconde.* Québec, 1976, Copie échantillon/Sample copy.

**Série C — Publications extérieures/Outside publications**

C-1 SAVARD, Jean-Guy. *La valence lexicale.* Paris, Didier, 1970, 236 p.

C-2 MACKEY, William F. *Le bilinguisme: phénomène mondial / Bilingualism as a World Problem.* Montréal, Harvest House, 1967, 119 p.

C-3 MACKEY, William F., SAVARD, Jean-Guy & ARDOUIN, Pierre. *Le vocabulaire disponible du français.* Montréal, Didier Canada, 1971, 2 volumes, 900 p.

C-4 STERN, H.H. (rédacteur). *L'enseignement des langues et l'écolier. Rapport d'un colloque international.* (Traduit au CIRB sous la direction de William F. Mackey). Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1971, 254 p.

C-5 KLOSS, Heinz. *Laws and Legal Documents Relating to Problems of Bilingual Education in the United States.* Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1971, 92 p.

C-6 MACKEY, William F. *Principes de didactique analytique.* (Révisé et traduit par Lorne Laforge). Paris, Didier, 1972, 713 p.

C-7 MACKEY, William F. & VERDOODT, Albert (editors). *The Multinational Society.* Rowley (Mass.), Newbury House, 1975, 388 p.

C-8 GIORDAN, Henri & RICARD, Alain (sous la direction). *Diglossie et littérature.* Bordeaux-Talence, Maison des sciences de l'homme, 1976, 184 p.

C-9 MACKEY, William F. *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck, 1976, 539 p.

C-10 MACKEY, William F., ORNSTEIN, Jacob & al. *The Bilingual Education Movement: essays on its progress.* El Paso, Texas Western Press, 1977, 153 p.

C-11 MACKEY, William F., & ORNSTEIN, Jacob (editors). *Sociolinguistic Studies in Language Contact.* The Hague, Mouton, 1979, 460 p.

**Collection *Studies in Bilingual Education* (Newbury House, Rowley, Mass.)**
**W.F. Mackey — General Editor**

C-100 MACKEY, William F. *Bilingual Education in a Binational School: a study of equal language maintenance through free alternation.* 1972, 185 p.

C-101 SPOLSKY, Bernard (editor). *The Language Education of Minority Children: selected readings.* 1972, 200 p.

C-102 LAMBERT, Wallace E. & TUCKER, G. Richard. *Bilingual Education of Children: the St. Lambert experiment.* 1972, 248 p.

C-103 COHEN, Andrew D. *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the American Southwest.* 1975, 352 p.

C-104 GAARDER, A. Bruce. *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States.* 1977, 238 p.

C-105 KLOSS, Heinz. *The American Bilingual Tradition.* 1977, 347 p.

C-106 MACKEY, William F. & ANDERSSON, Theodore. *Bilingualism in Early Childhood*. 1977, 443 p.

C-107 MACKEY, William F. & BEEBE, Von-Nieda. *Bilingual Schools for a Bicultural Community*. 1977, 223 p.

**Série E — Inventaires/Inventories (Presses de l'Université Laval)**

E-1 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 1: *L'Asie du Sud: secteurs central et occidental / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 1: *Central and Western South Asia.* Québec, 1974, 408 p.

E-2 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 2: *L'Amérique du Nord / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 2: *North America.* Québec, 1978, 893 p.

E-3 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 3: *L'Amérique centrale et l'Amérique du Sud / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 3: *Central and South America.* Québec, 1979, 564 p.

E-4 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Composition linguistique des nations du monde.* Vol. 4: *L'océanie / Linguistic Composition of the Nations of the World.* Vol. 4: *Oceania.* Québec, 1981, p.

E-10 KLOSS, Heinz & McCONNELL, Grant D. (rédacteurs/editors). *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation.* Vol. 1: *Les Amériques / The Written Languages of the World: a survey of the degree and modes of use.* Vol. 1: *The Americas.* Québec, 1978, 633 p.

**Série F — Bibliographies (Presses de l'Université Laval)**

F-1 SAVARD, Jean-Guy. *Bibliographie analytique de tests de langue / Analytical Bibliography of Language Tests.* Québec, 2e éd., 1977, 570 p.

*F-2 CHIU, Rosaline Kwan-wai. *Language Contact and Language Planning in China (1900-1967). A Selected Bibliography.* Québec, 1970, 276 p.

F-3 MACKEY, William F. (rédacteur/editor). *Bibliographie internationale sur le bilinguisme / International Bibliography on Bilingualism.* Québec, 1972, 757 p.

F-4 AFENDRAS, Evangelos A. & PIANAROSA, Albertina. *Bibliographie analytique du bilinguisme chez l'enfant et de son apprentissage d'une langue seconde / Child Bilingualism and Second Language Learning: a descriptive bibliography.* Québec, 1975, 401 p.

F-5 GUNAR, Daniel. *Contact des langues et bilinguisme en Europe orientale: bibliographie analytique / Language Contact and Bilingualism in Eastern Europe: analytical bibliography.* Québec, 1979, 391 p.

***Epuisé / Out of print**

**Série G — Rapports de recherche, conférences, communications et articles**

G-1 *Le français parlé dans la ville de Québec une étude sociolinguistique.*
Deshaies, Denise

G-2 *Second-language acquisition: An investigation of a bicultural excursion experience.*
Desrochers, Alain & Gardner, Robert, C.

G-3 *Etude des comportements langagiers dans deux entreprises en début de processus de francisation.*
Deshaies, Denise & Hamers, Josiane F.

**Adresses des distributeurs / Distributors' addresses**

Séries A, E, F:

*PRESSES DE L'UNIVERSITE LAVAL,*
*C.P. 2447,*
*Québec, Québec,*
*Canada, G1K 7R4*

*INTERNATIONAL SCHOLARLY BOOK SERVICES INC.,*
*P.O. Box 555,*
*Forest Grove,*
*Oregon 97116, USA*

*CLUF/L'ECOLE,*
*11, rue de Sèvres,*
*75006 Paris,*
*France*

Séries B, G:

*CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,*
*Pavillon Casault, 6e sud,*
*Université Laval,*
*Québec, Québec,*
*Canada G1K 7P4*

B-40, B-44, B-62, B-80:

*SECRETARIAT DE L'ACLA,*
*Université de Montréal,*
*C.P. 6128, succursale A,*
*Montréal H3C 3J7*

C-1, C-3, C-6:

*MARCEL DIDIER LIMITEE,*
*2050, rue Bleury, suite 500,*
*Montréal, Québec,*
*Canada, H3A 2J4*

C-2:

*HARVEST HOUSE LIMITED,*
*4795 ouest, rue Sainte-Catherine,*
*Montréal, Québec,*
*Canada, H3Z 2B9*

C-4:

*INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION,*
*Feldbrunnenstrasse 70,*
*Hambourg 13,*
*West Germany*

*APPROVISIONNEMENTS ET SERVICES CANADA,*
*Ottawa, Ontario,*
*Canada, K1A 0S9*

C-5:

*CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS,*
*1611 North Kent Street,*
*Arlington,*
*Virginia 22209, USA*

C-7, C-100, C-101, C-102, C-103, C-104, C-105, C-106, C-107:

*NEWBURY HOUSE PUBLISHERS,*
*68 Middle Road,*
*Rowley,*
*Massachusetts 01969, USA*

*DIDACTA,*
*3465, Côte-des-Neiges, suite 61.*
*Montréal, Québec,*
*Canada, H3H 1T7 .*

C-8: *MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME,*
*ILTAM,*
*Esplanade des Antilles,*
*Domaine universitaire,*
*33405 Talence,*
*France*

*CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME,*
*Pavillon Casault, 6e sud,*
*Université Laval,*
*Québec, Québec,*
*Canada, G1K 7P4*

C-9: *LIBRAIRIE KLINCKSIECK,*
*11, rue de Lille,*
*75007 Paris,*
*France*

C-10: *TEXAS WESTERN PRESS,*
*University of Texas,*
*El Paso,*
*Texas 79968, USA*

C-11: *MOUTON PUBLISHERS,*
*Noordeinde 41*
*2514 GC La Haye*
*(Netherlands)*